

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Vol. 3 no. 2 jul-dic 2005)	Título
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizal;	Autor(es)
En: . () . :	En:
Manizales	Lugar
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE	Editorial/Editor
2005	Fecha
	Colección
Significaciones imaginarias; Educación; Juventud; Niñez; Justicia; Violencia; América Latina;	Temas
Revista	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130925044308/RevistaLatinoamericanaVol3N.2Julio-diciembre2005.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.
Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - Cinde -

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.
Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - Cinde -
Universidad de Manizales.

Manizales, Colombia. Vol. 3, Nº. 2. Julio-Diciembre de 2005

Mauricio Perfetti
Director Fundación Manuel Mejía
Carlos González Quillán
Universidad Nacional de Colombia

Comité Científico
Alejandro Álvarez G.
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
José Amar A.
Universidad del Norte, Colombia.
Araceli de Tezanos
Consultora Independiente, Francia.
Judith Evans
Bernard van Leer Foundation, Holanda.
Carlos Feltes
Universitat de Lleida, España.

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.
Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - Cinde -
Universidad de Manizales.

Manizales, Colombia. Vol. 3, Nº. 2. Julio-Diciembre de 2005

ISSN 1692-715X

Director

CARLOS EDUARDO VASCO U.

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Comité Editorial

Héctor Fabio Ospina S.

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.

Eloísa Vasco M.

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Mauricio Perfetti

Director Fundación Manuel Mejía

Carlos González Quitián

Universidad Nacional de Colombia

Comité Científico

Alejandro Álvarez G.

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

José Amar A.

Universidad del Norte, Colombia.

Araceli de Tezanos

Consultora Independiente, Francia.

Judith Evans

Bernard van Leer Foundation, Holanda

Carles Feixa

Universitat de Lleida, España.

Marcela Gajardo

*Programa de Promoción de la Reforma Educativa
en América Latina y el Caribe-Preal, Chile*

Roger A. Hart

Center for Human Environments, EE.UU.

Martha Cecilia Herrera

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Guillermo Hoyos V.

Instituto Pensar, Universidad Javeriana, Colombia

Jairo Osorno

Academy of Breast Feeding Medicine,

Health Advisory Council WABA y LLL

Internacional, Colombia

José Antonio Pérez Islas

*Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud,
México*

Ernesto Rodríguez

*Centro Latinoamericano sobre Juventud-Celaju,
Uruguay*

Diseño Carátula

Gonzalo Gallego

Universidad de Manizales

Traducciones

Fernando Pinzón

de Resúmenes

Universidad Distrital Francisco José de Caldas,

Portugués

Bogotá, D.C.

Corrector de Estilo

Julio Arenas

Asistente Editorial

José Martín Rodas Valencia

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.

Cinde-Universidad de Manizales

Diseño libro

Luis Eduardo López Valencia

Diseñador gráfico -Editorial Blanecolor Ltda.

Título

*Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales,
Niñez y Juventud*

Preprensa e impresión	Editorial Blanecolor Ltda. Cra. 20 No. 21-40. Manizales, Colombia
Periodicidad	Semestral
Tamaño	17 cms. x 24 cms.
Distribución Nacional e Internacional	Cooperativa Editorial Magisterio Carrera 21 No. 37-24 (La Soledad) Bogotá, D. C. Colombia PBX: 57-1-288-4818 Fax: 57-1-338-3606 Dirección Electrónica: coopera2@latino.net.co Bogotá, D.C., Colombia
Precio (ejemplar)	Número suelto en Colombia para el volumen 3 (2005): \$23.000 Suscripción en Colombia (dos números por volumen anual para 2005): \$43.000
Canjes y suscripciones	Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Cinde-Universidad de Manizales Cra. 23C No. 64-23 Telefax: 57-6-885-9589 – 57-6-881-2527 Manizales. Colombia. Suramérica Dirección Electrónica: revistacinde@um.umanizales.edu.co http://www.cinde.org.co http://www.umanizales.edu.co

Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y los créditos de los autores.

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - Cinde -
Universidad de Manizales.

Manizales, Vol. 3, N°. 2. Julio-Diciembre de 2005

Contenido

Editorial 11

Carlos Eduardo Vasco U.

Primera Sección: Teoría y Metateoría 15

El estatuto teórico de la niñez y de la juventud en la reflexión económica 17

Jorge Iván González

Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios 51

escolares y ex-centricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas

Andrés Klaus Runge Peña

Diego Alejandro Muñoz Gaviria

Segunda Sección: Estudios e Investigaciones 83

Características del discurso escrito de los estudiantes 85 **en las clases de ciencias**

Óscar Eugenio Tamayo

Neus Sanmartí

Traer “hijos o hijas al mundo”: significados culturales de la paternidad y la maternidad	111
<i>Yolanda Puyana Villamizar</i> <i>Claudia Mosquera Rosero</i>	
Dinámica de las familias de menores con problemas psicosociales: el caso del menor infractor y la menor explotada sexualmente	141
<i>María Amarís Macías</i> <i>José Amar Amar</i> <i>Myriam Jiménez Arrieta</i>	
Imaginarios del joven colombiano ante la clase de educación física	175
<i>Napoleón Murcia Peña</i> <i>Luis Guillermo Jaramillo Echeverri</i>	
Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos	213
<i>Sara Victoria Alvarado</i> <i>Héctor Fabio Ospina</i> <i>María Teresa Luna</i>	
Tercera Sección: Informes y Análisis	257
5º. Congreso Internacional de educación superior “Universidad 2006”	259
Coloquio “Ciudadanía y niñez”	265
Seminario temático sobre familia. Balance y perspectivas: hacia la redefinición de un compromiso social y político	268
Seminario internacional “hacia las mejores prácticas en prevención del abuso de drogas en niños y jóvenes”	271
Cuarta Sección: Revisiones y Recensiones	277

**Una página web al servicio de la Década de la Educación
para un futuro sostenible** 279

Reseña elaborada por:

Daniel Gil Pérez y Amparo Vilches. Universitat de València

Pozo, J. I. (2003) 285

La Adquisición del conocimiento.

Recensión tipo ensayo elaborada por:

Beatriz Elena Arias Vanegas

Hurtado, D. R., Jaramillo, L. G., Zúñiga, C. I. 291

& Montoya, J. H. (2005)

***Jóvenes e imaginarios de la Educación Física. Un estudio
comprensivo con jóvenes escolarizados en la ciudad de Popayán***

Recensión elaborada por dos de los coautores:

Deibar René Hurtado Herrera

Luis Guillermo Jaramillo

Revista Internacional Magisterio 297

Cooperativa Editorial Magisterio.

Orientaciones para autores de artículos 298

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

El presente número tiene dos artículos en su primera sección «Teoría y Meta-teoría». En el primero, el Dr. Jorge Iván González propone alternativas a la invisibilidad de la niñez y juventud en la economía clásica sarnuelsoniana a través de ideas de Arrow, Simon y Sen, con el fin de aportar a la difícil tarea de delimitar el estatus teórico de niños, niñas y jóvenes en la reflexión económica.

En el segundo artículo, Andrés Klaus Runge y Diego Alejandro Muñoz trabajan con categorías de distintas procedencias para construir un referente teórico para investigaciones sobre el espacio pedagógico que superen la concepción clásica de la escuela como pura pedagogía privilegiada.

La segunda sección, «Estudios e Investigaciones», contiene el trabajo de investigación sobre la enseñanza de las ciencias escrito por Óscar Eugenio Tamayo y Neus Sanmartí, los textos escritos por estudiantes españoles de la asignatura de respiración y encontrarán problemas de fallos.

Editorial

Presentación del Vol. 3, N°. 2 de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Con el presente número, la Revista cierra su tercer volumen, que comenzó con el número monográfico sobre el tema de familia (Vol. 3, No. 1), editado conjuntamente con el Departamento de Estudios de Familia de la Universidad de Caldas en Manizales, Colombia. Esto explica por qué el lector o lectora encontrará en este segundo número del volumen dos artículos de muy alta calidad sobre el mismo tema de familia, los cuales, por la duración de los ciclos de arbitraje y revisión, no alcanzaron a publicarse en el número anterior.

El presente número tiene dos artículos en su primera sección «Teoría y Metateoría». En el primero, el Dr. Jorge Iván González propone alternativas a la invisibilidad de la niñez y juventud en la economía clásica samuelsoniana a través de ideas de Arrow, Simon y Sen, con el fin de aportar a la difícil tarea de delimitar el estatus teórico de niños, niñas y jóvenes en la reflexión económica.

En el segundo artículo, Andrés Klaus Runge y Diego Alejandro Muñoz trabajan con categorías de distintas procedencias para construir un referente teórico para investigaciones sobre el espacio pedagógico que superen la concepción clásica de la escuela como espacio pedagógico privilegiado.

La segunda sección, «Estudios e Investigaciones», comienza con un trabajo de investigación sobre la enseñanza de las ciencias naturales, escrito por Óscar Eugenio Tamayo y Neus Sanmartí, en el que analizan textos escritos por estudiantes españoles de 16-17 años sobre la respiración y encuentran problemas de falta de coherencia global,

imprecisión en las conectivas causales y mezclas de modelos de respiración.

Yolanda Puyana y Claudia Mosquera trabajan las representaciones sociales de padres y madres de familia de Bogotá después del nacimiento de sus hijos, y documentan tres tendencias en la vivencia de los roles paterno y materno: una tradicional, una de transición y otra de ruptura de esos roles.

María Amarís Macías, José Amar Amar y Myriam Jiménez presentan las conclusiones de una serie de investigaciones sobre la estructura de distintos grupos familiares en Barranquilla en los que hay niños y adolescentes que sufren explotación sexual o situaciones de delincuencia. Encuentran que son familias monoparentales y relativamente numerosas, con estructuras que dificultan la reconfiguración de herramientas psicosociales que permitan a estos niños y adolescentes avanzar hacia una formación integral que les ayude a superar su situación.

Napoleón Murcia y Luis Guillermo Jaramillo recogen una serie de investigaciones realizadas con la metodología de complementariedad etnográfica por siete universidades del país sobre los imaginarios de los estudiantes de 45 instituciones de educación básica secundaria sobre la clase de educación física y describen las principales características de esos imaginarios.

Finalmente, Sara Victoria Alvarado, Héctor Fabio Ospina y María Teresa Luna sistematizan las concepciones sobre la justicia de 195 niños y niñas de 8 a 10 años de edad que habitan contextos violentos en la región colombiana del eje cafetero. Encuentran tres categorías principales que recogen las respuestas de los niños y niñas: justicia como equidad desde una perspectiva social y cultural; justicia como cumplimiento de normas y sanciones desde una perspectiva moral y jurídica, y justicia como ejercicio de la democracia desde una perspectiva política.

En la tercera sección, «Informes y Análisis», se transcribe en primer lugar la convocatoria para el 5º Congreso Internacional de Educación Superior “Universidad 2006”, que se celebrará del 13 al 17 de Febrero de 2006 en La Habana, Cuba. Al cierre de la edición recibimos del Centro de Estudios Sociales (CES) de la Universidad Nacional de Colombia una invitación al coloquio “Ciudadanía y Niñez” que el Observatorio sobre Infancia realizará en el Edificio de Postgrados de la Facultad de Ciencias Humanas el 20 y 21 de Octubre de 2005. Aunque sólo será de

utilidad inmediata para los afortunados lectores y lectoras que reciban este número de la revista antes de esas fechas, decidimos publicar en segundo lugar esta convocatoria, pues todos los coloquios del CES, y no sólo el presente, merecen especial atención de las comunidades académicas en las áreas de niñez y juventud. Esperamos que algún participante en el coloquio de Octubre nos envíe un informe sobre el mismo para publicarlo en el próximo número. En tercer lugar, se menciona el Seminario Temático “Familia. Balance y Perspectivas: Hacia la redefinición de un compromiso social y político”, que se llevará a cabo los días 10 y 11 de Noviembre en la ciudad de Manizales, organizado por el Departamento de Estudios de Familia de la Universidad de Caldas, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y la Fundación Fesco. En cuarto lugar, María Cristina García hace una interesante presentación del trabajo y las conclusiones del Seminario Internacional “Hacia las mejores prácticas en prevención del abuso de drogas”, que se celebró el 10 y el 11 de Marzo en Bogotá, patrocinado por la Fundación Mentor.

En la cuarta sección, «Revisiones y Recensiones», Daniel Gil Pérez y Amparo Vilches de la Universidad de Valencia, España, hacen una reseña de página web creada por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI, con el fin de apoyar y difundir las iniciativas de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible DEDS instituida por las Naciones Unidas. El URL de dicha página es:

<http://www.oei.es/decada/>

En seguida, Beatriz Elena Arias Vanegas hace una reseña de tipo ensayo sobre el libro de Juan Ignacio Pozo “La adquisición del conocimiento”, en la que señala la crianza como factor fundamental en los aprendizajes implícitos y en su paso a aprendizajes explícitos.

Luego, Deibar René Hurtado Herrera y Luis Guillermo Jaramillo presentan una reseña del libro del cual son coautores con C. I. Zúñiga y J. H. Montoya, “Jóvenes e imaginarios de la Educación Física: Un estudio comprensivo con jóvenes escolarizados en la ciudad de Popayán”, recientemente editado por la Universidad del Cauca.

Con tres volúmenes completos, la Revista se ha presentado a la nueva convocatoria de Colciencias para ingresar al Sistema nacional de indexación de revistas científicas colombianas. Esperamos aparecer dentro de poco tiempo en el Índice Bibliográfico Nacional, Publindex, que es el resultado final del proceso de clasificación de las revistas según

los criterios y condiciones establecidas para cada categoría. Estamos seguros de que esa indexación atraerá muchos más autores y autoras que quieran publicar en esta Revista sus investigaciones sobre los distintos temas de las ciencias sociales, la niñez y la juventud. A todos los investigadores e investigadoras que nos enviaron sus manuscritos para publicación a pesar de que la Revista todavía no estaba indexada les agradecemos su apoyo incondicional para lograr dicha indexación. Sin sus valiosos artículos, con los cuales se han configurado los seis primeros números de la Revista, sería imposible lograrla.

Cordialmente,

Carlos E. Vasco U.

Director de la Revista

El estatuto teórico de la niñez y de la juventud en la reflexión económica

Jorge Iván González

El estatuto teórico de la niñez y de la juventud en la reflexión económica

Jorge Iván González

Resumen: El artículo hace un recuento de la forma como la teoría económica ha incorporado las dimensiones de niñez y juventud. Se diferencian tres espacios temáticos: el primero corresponde al método de la economía; el segundo se refiere a la ruptura que hace Samuelson con el utilitarismo clásico y el tercero muestra alternativas posibles al marco de análisis de Samuelson. Entre los caminos factibles se destacan tres: el primero, formulado por Arrow, abre el espacio samuelsoniano porque propone los estados del mundo como argumentos de la función de utilidad. El segundo camino, relacionado con el nombre de Simon, conjuga biología y economía. Y la tercera vía, estimulada por Sen, está centrada en las capacidades. A medida que la reflexión se distancia de Samuelson, se amplían las posibilidades de incorporar las dimensiones de la niñez y de la juventud en la reflexión económica, pero esta opción obliga a tener una visión interdisciplinar que está ausente en la discusión convencional. El artículo termina con un breve comentario sobre las políticas públicas, e invita al diálogo entre saberes, que es especialmente necesario en el campo de la niñez y la juventud.

Palabras clave: Niñez, juventud, utilitarismo, estática, dinámica, capacidades, racionalidad, consumo, demanda.

• **Resumo:** Este artigo faz uma revisão da forma como a teoria econômica tem incorporado as dimensões de infância e juventude. É feita uma diferenciação sob três espaços temáticos: o primeiro corresponde ao método da economia; o segundo refere-se à ruptura feita por Samuelson com respeito ao utilitarismo clássico; e o terceiro mostra alternativas possíveis ao marco das análises de Samuelson. Entre os caminhos factíveis também destacam-se três: o primeiro, formulado por Arrow, abre o espaço samuelsoniano porque propõe os estados do mundo como argumentos da função de utilidade; o segundo caminho, relacionado com Simon, conjuga biologia e economia; e a terceira via, estimulada por Sen, está centrada nas capacidades. Na medida que a reflexão vai se afastando de Samuelson, ampliam-se as possibilidades de se incorporar as dimensões da infância e da juventude na reflexão econômica. Porém, esta opção nos obriga a termos uma visão interdisciplinária, a qual encontra-se ausente na discussão convencional. O artigo termina com um breve comentário sobre as políticas públicas e convida ao diálogo entre saberes, o qual é especialmente necessário no campo de infância e da juventude.

Palavras chave: infância, juventude, utilitarismo, estática, dinâmica, capacidades, racionalidade, consumo, demanda.

• **Abstract:** This paper aims at an account of the ways in which economic theory considers childhood and youth. Three thematic parts are differentiated: the first one is concerned with the method of economics; the second refers to Samuelson's rupture with classical utilitarianism, and the third shows possible alternatives to Samuelson's analytic framework. Among possible alternatives the author emphasizes three: the first, proposed by

Arrow, opens up Samuelson's conceptual space because it considers world situations as arguments of the utility function. The second alternative, related to the name of Simon, unites biology and economics. The third way, proposed by Sen, centers on capacities. As reflection moves away from Samuelson, the possibility of including considerations on childhood and youth in economic reflection are enhanced, but this approach requires an interdisciplinary vision which is absent from conventional discussions. The paper concludes with a brief commentary on public policy, and invites an active interchange among different fields of knowledge, especially needed in reflections related to childhood and youth.

Keywords: Childhood, youth, utilitarianism, statics, dynamics, capacities, rationality, consumption, demand.

El estatuto teórico de la niñez y de la juventud en la reflexión económica*

Jorge Iván González**

–I. Introducción. –II. El método de la economía: la diferencia entre la economía pura y la economía aplicada. –III. El paradigma de Samuelson. –IV. Alternativas a la visión samuelsoniana. – V. Políticas públicas, niñez y juventud. –VI. Conclusión. – Bibliografía.

Primera versión recibida noviembre 11 de 2004; versión final aceptada abril 22 de 2005 (Eds.)

I. Introducción

El título del ensayo es ambicioso, y debe entenderse como la invitación a iniciar un camino de largo plazo. El estatuto teórico de la niñez y de la juventud (NJ) es muy distinto en las disciplinas sociales. Y aunque estas páginas tienen que ver con el enfoque económico, algunas de las reflexiones podrían aplicarse a otros saberes distintos a la economía. La frontera entre las disciplinas es especialmente borrosa en áreas como la niñez y la juventud.

Propongo las siguientes afirmaciones, que podrían considerarse como hipótesis de trabajo. Primero, en el análisis económico, la niñez y la juventud no tienen estatuto teórico. Segundo, desde los distintos enfoques de la teoría de la decisión (racional, racionalidad limitada, irracional), la niñez y la juventud no han sido sujetos pertinentes. Tercero, desde la óptica de la política pública y de la economía aplicada, la NJ son temas subsidiarios. El primer punto tiene que ver con el estado actual del método de la teoría económica. El segundo con las posibilidades de incorporar las dimensiones de la niñez y la juventud desde la óptica de la elección racional. Y el tercero toca los aspectos relacionados con el quehacer práctico de la economía¹.

En la teoría económica el niño y el adolescente se pierden debajo del manto del agente

* Una primera versión de este artículo se presentó en el seminario de profesores del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. El autor es profesor de la Universidad Nacional y está vinculado al Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Agradezco los comentarios de los colegas del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales durante las dos sesiones en las que se discutió el texto. También me fueron muy útiles las observaciones que hicieron los árbitros secretos a una primera versión del artículo.

** Filósofo de la Universidad Javeriana, magíster en economía de la Universidad de Los Andes, Doctor en economía de la Universidad de Lovaina (Bélgica), Profesor Universidad Nacional - profesor invitado Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. jivangonzalez@cablenet.co

¹ En el ensayo no hago la diferencia entre niñez y niño, juventud y joven. En el marco de la reflexión no es relevante. Desde otro enfoque, Zapata (2002) muestra la relevancia de tal distinción.

racional. Y la ausencia es más notoria a partir de la ruptura que hace Samuelson en los años treinta con el utilitarismo clásico. La restricción samuelsoniana ha contribuido a minimizar el espacio que podrían tener el niño y el joven en aproximaciones más complejas del bienestar. El utilitarismo clásico, preocupado por la felicidad, trata de hacer explícitas las interacciones entre los miembros de la familia y de la sociedad en la búsqueda de la felicidad. La simplificación de Samuelson unifica la familia y supone que todos los miembros tienen la misma preferencia.

Hay caminos que permiten superar la estrechez de Samuelson. Los primeros distanciamientos incluyen en las funciones de utilidad samuelsonianas los grupos etéreos. Se reconoce que la respuesta de la demanda a los cambios de precios y de ingreso depende de la estructura etérea del hogar. Esta perspectiva reconoce la relevancia de los niños y de los jóvenes porque la diferencia de edad afecta el monto del consumo. Los estudios sobre la rentabilidad de la educación siguen un patrón de comportamiento muy parecido. La edad importa porque repercute en los años de educación y en la rentabilidad. La lectura de Arrow va más lejos porque incluye los *estados del mundo* como argumentos de la función de utilidad. El distanciamiento se acentúa con los intentos que se han realizado por conjugar la biología, la economía y las instituciones. Y finalmente, se aleja mucho más de Samuelson el enfoque de las capacidades, que rescata la libertad de agencia de cada uno de los miembros de la familia. Estas nuevas vías favorecen el análisis integral y permiten poner en evidencia el papel que cumplen los niños y los jóvenes en la familia.

II. El método de la economía: la diferencia entre la economía pura y la economía aplicada

Los economistas de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, influenciados por Mill (1848, 1861), le daban mucha importancia a la *economía política*. El fin último de la economía es la búsqueda de la felicidad. Para Edgeworth (1879) el *cálculo hedónico* no tiene sentido en sí mismo. Tiene validez en tanto contribuye a la felicidad. Para Marshall (1920) el fin último de la economía política es el bien-estar de la humanidad². Esta aproximación *práctica* podría considerarse como *economía aplicada*. El enfoque consecuencialista que anima a los pensadores de principios del siglo XX es acorde con la visión pragmática de Bentham (1786), y de Smith (1759, 1776). La relevancia dada a la naturaleza aplicada de la economía es puesto en tela de juicio por Walras (1926). Piensa que la disciplina económica tiene que indagar por los *elementos puros*. Debe buscar aquellos principios fundantes, como los que encuentra el físico en el laboratorio. No obstante el esfuerzo enorme que hace Walras por encontrar las raíces de la economía pura, continúa moviéndose en un ambiente muy marcado por la economía práctica. Toda su obra, incluso *Elementos de Economía Pura*, está permeada por la visión consecuencialista y pragmática de la economía política³. Estos pensadores mencionan la NJ en el terreno de la economía aplicada,

² “La economía política de la economía es el estudio de los negocios ordinarios que realizan las personas en su vida cotidiana. Examina aquella parte de la acción individual y colectiva que está más estrechamente ligada al uso de los requisitos materiales y a la consecución del bien-estar (*well-being*)” (Marshall 1920, p. 1). Marshall utiliza el término *well-being*, y no *welfare*. El primero tiene una connotación más amplia que el segundo.

³ Ver, por ejemplo, Walras (1936, 1936 b). El autor se interesó por las reformas sociales, e insistió en que la tierra debe ser propiedad del Estado. La tierra en manos de los particulares no favorece la competencia. El modelo de equilibrio general es más compatible con la propiedad estatal de la tierra, que con la propiedad privada. Por razones políticas, decía, soy liberal, pero por razones científicas soy socialista.

porque en el espacio de la economía pura no tienen ningún lugar. Y cuando la economía política, la economía práctica, se refiere la niñez y a la juventud lo hace de una forma marginal, y en el contexto de una discusión más general. Por ejemplo, los análisis de las características de la población pobre, incluyen comentarios secundarios sobre la situación de los niños. Las referencias a la NJ tienen propósitos más ilustrativos que analíticos.

La ruptura de Samuelson (1937, 1947) abarca los aspectos metodológicos y temáticos. Para Samuelson (1947) los *teoremas básicos* deben ser *generalizables* y *significativos*. Los *elementos puros* de Walras serían equivalentes a los teoremas básicos de Samuelson. La teoría es *general* porque subyace a las teorías particulares y las unifica a partir de los temas que son relevantes para cada una. El corpus teórico debe ser integrado. Samuelson (1947, p. 3) piensa que en toda disciplina científica debe existir una teoría general que le sirve de base a las teorías particulares, y que las unifica alrededor de aspectos centrales⁴. Algunos ejemplos de teorías generales que permiten articular teorías particulares son: el óptimo de Pareto, la dicotomía clásica, la neutralidad y la superneutralidad de la moneda, el principio Barro-Ricardo, la igualdad entre la productividad marginal y el salario real, el principio de Fisher, etc. La teoría general está marcada, fundamentalmente, por los principios de la elección racional.

El teorema básico de Samuelson es la pieza central de una concepción de la economía que busca construir un modelo integrado, cada vez más amplio, en el que no haya fisuras entre las partes. Para que este propósito sea factible, los teoremas básicos deben ser sencillos y generalizables. Este enfoque es compatible con la definición que hace Lakatos (1970) del núcleo duro. Al interior del núcleo las teorías particulares deben estar integradas a una teoría general. Y esta consistencia, de cada parte y de las partes entre sí, garantiza que el núcleo duro, compuesto de “propuestas, supuestos y creencias”, tenga aceptación unánime y sea irrefutable. Si no existe la teoría general unificadora, cada una de las teorías particulares podría entrar en contradicción y, entonces, no harían parte del mismo núcleo duro.

Cuando la teoría reflexiona sobre los datos empíricos, los teoremas además de ser *generalizables*, deben ser *significativos*.

“Para mí un *teorema significativo* es, simplemente, una hipótesis acerca de datos empíricos que podrían ser refutados únicamente bajo condiciones ideales. *Un teorema significativo puede ser falso. Puede ser válido pero de importancia trivial. Su validez puede ser indeterminada y prácticamente difícil o imposible de determinar.* Así, con los datos existentes, puede ser imposible constatar la hipótesis de que la demanda de sal tiene una elasticidad de -1.0 . Y, no obstante, esta hipótesis es significativa, ya que bajo circunstancias ideales podría diseñarse un experimento que llevara a refutarla” (Samuelson 1947, p. 4, subrayado mío).

De la afirmación de Samuelson destaco dos ideas. En primer lugar, los alcances del teorema *significativo*. Y segundo, el sentido de las “condiciones ideales”.

Los principios del teorema *significativo* se aplican a las hipótesis que se desprenden de los datos empíricos. Por consiguiente, sólo tendría sentido en el marco de lo que Hicks

⁴ “La existencia de analogías entre los aspectos centrales de varias teorías implica la existencia de una teoría general que subyace a las teorías particulares y las unifica a partir de aquellos aspectos centrales” (Samuelson 1947, p. 3).

(1985) llama la *economía positiva aplicada*. El autor distingue entre economía del bienestar y economía positiva. Esta última se divide en economía positiva pura y economía positiva aplicada⁵. El teorema *significativo* es más interesante en el caso de la economía positiva aplicada que en los campos de la teoría del bienestar y de la economía positiva pura.

Las condiciones ideales pueden enfocarse desde dos perspectivas: la del contexto de la experimentación - el laboratorio - y la de los supuestos. En la economía y en las otras ciencias sociales el diseño del experimento no se realiza de la misma manera que en las ciencias naturales. En ciencias sociales las variables relevantes no pueden aislarse y ello dificulta el control, la repetición y la predictividad. El investigador social no controla las características del “experimento”⁶. El economista se asemeja mucho al historiador: clasifica y ordena la información una vez que ésta se ha producido. La aproximación a la realidad es ex-post. Y en el mejor de los casos, el “control” se reduce a la posibilidad de seleccionar y abstraer aquellas variables que se consideran relevantes. La falta de control se traduce en una imposibilidad de repetir el experimento y ello va en contra de la predictividad⁷. Dadas las restricciones de la experimentación, en economía los supuestos deben plantearse de tal manera que el modelo resultante sirva para los propósitos de la demostración. Así que los supuestos moldean la condición ideal y responden por la fortaleza de la construcción lógica. Los supuestos bajo los cuales se construye la hipótesis determinan: los alcances del marco analítico, la validez del test empírico y la utilidad de los teoremas.

La elaboración del teorema significativo de Samuelson se inscribe en una concepción de la economía enraizada en “dos tipos de hipótesis generales”. “El primero es que las condiciones del equilibrio son equivalentes a la maximización (minimización) de alguna magnitud” (Samuelson 1947, p. 5). Pero esta aproximación estática es incompleta. El segundo tipo de hipótesis que introduce la dinámica queda cubierto bajo el *principio de correspondencia*. El principio de correspondencia es una forma de solucionar la tensión entre la estática comparativa y la dinámica. Hay correspondencia entre ambos momentos porque la estática corresponde al momento de la dinámica en el que las fuerzas se contrarrestan⁸. La identificación del equilibrio con el criterio de los máximos y los mínimos tiene el inconveniente de que no hay simetría: en la realidad económica el máximo de una magnitud no es simétrico con el mínimo. Esta dificultad puede resolverse con la introducción de la di-

⁵ “... la economía positiva posee tanto una rama “pura” como una rama “aplicada”... La economía del bienestar es economía pura, pero no es el único elemento de la economía pura. Una gran parte de la teoría económica no es economía del bienestar, pero al igual que ella es teoría pura que no está ligada a ningún momento y lugar particulares” (Hicks 1985, p. 12). La economía positiva pura es positiva porque “supone un determinado tipo de organización” (Hicks 1985, p. 20). Leyendo en sentido inverso la clasificación de Hicks, tendríamos que la economía del bienestar es economía pura porque no “está ligada a ningún momento y lugar particulares”. Y no es economía positiva porque no supone un determinado tipo de organización.

⁶ Friedman (1976) recuerda que en las ciencias naturales es frecuente que tampoco se pueda controlar el experimento. La meteorología es un buen ejemplo. Además, continúa Friedman, las ciencias naturales tampoco logran la neutralidad valorativa. Las concepciones normativas del investigador inciden en las características del experimento.

⁷ La crítica de Lucas (1976) a la estabilidad paramétrica muestra que aún en el marco de las expectativas racionales hay margen para dudar de la posibilidad predictiva de la teoría económica. Sobre la crítica de Lucas, véase Leslie (1993, pp. 185-195).

⁸ “... aún en las teorías más simples del ciclo de los negocios no se presenta simetría en las condiciones de equilibrio, así que no es posible reducir la teoría a un problema de máximos o de mínimos. Para superar esta dificultad se especifican las propiedades dinámicas del sistema y se formula la hipótesis de que el sistema está en equilibrio “estable” o que su movimiento es “estable”. Gracias a lo que he llamado el principio de correspondencia entre estática comparativa y dinámica, es posible definir teoremas operativamente significativos que pueden ser derivados de una hipótesis así de simple. Por supuesto que la validez empírica y la utilidad de estos teoremas no puede sobrepasar la de la hipótesis original” (Samuelson 1947, p. 5).

námica. El *principio de correspondencia* permite que los teoremas definidos en condiciones de estática comparativa sean válidos en el terreno de la dinámica. El estado estacionario, (equilibrio “estable”, o movimiento “estable”) es el medio ideal para el funcionamiento del *principio de correspondencia*. Así que el teorema significativo de Samuelson incorpora la dinámica.

Las condiciones ideales del teorema significativo obligan a reflexionar sobre dos tipos de problemas: la consistencia interna y la verdad. Lo uno no implica lo otro. La consistencia interna significa que la relación entre los supuestos y el resultado respeta los principios de aquella lógica que el investigador considera más apropiada. La consistencia interna es una condición necesaria y suficiente para que un teorema sea significativo. Ello quiere decir que una vez aceptados los supuestos, en virtud de su consistencia interna, el teorema significativo es irrefutable. La única forma de criticarlo sería cambiando los supuestos, lo que equivaldría a redefinir las condiciones del experimento. Un teorema que no es significativo es inconsistente internamente, ya que puede ser refutado con los mismos supuestos y métodos propuestos por el investigador.

La reflexión sobre la verdad remite a una problemática diferente a la de la consistencia interna. Un teorema significativo que es internamente consistente, puede ser falso. Y todavía más, tal y como lo reconoce Samuelson, es posible que el teorema siga siendo relevante y que nunca llegue a ser falseado. Es probable, entonces, que el núcleo duro se esté construyendo sobre teoremas significativos pero falsos. Desde esta perspectiva, la aceptación del núcleo duro y el éxito de la llamada corriente principal no quiere decir que la teoría subyacente sea verdadera. Kornai (1971) critica esta especie de privilegio metodológico. No acepta que el núcleo duro del programa de investigación neowalrasiano pueda avanzar sin necesidad de que medie un principio de realidad⁹. La crítica de Kornai es extensiva tanto a la economía del bienestar, como a la economía positiva (pura y aplicada). La economía positiva pura también debe someterse al test de la “experiencia” y de la “congruencia de los asertos con la realidad”. La petición que hace Kornai de que exista algún principio de realidad debe interpretarse en sentido amplio. La ciencia no es un simple espejo de la realidad. La elaboración de los teoremas básicos a partir de la experiencia, y la posterior validación de éstos, es un proceso complejo que no puede reducirse a una relación mecánica entre la realidad y la teoría.

Es interesante observar que aunque el núcleo duro se haya desarrollado sin necesidad de que medie el principio de realidad, algunos autores han tratado de construir una teoría general a partir de evidencias empíricas. El planteamiento de Friedman (1953) pone en evidencia dos aproximaciones metodológicas muy diferentes. De un lado, si la predicción prima sobre los supuestos, la disciplina se acerca más a una ingeniería económica. Pero si los supuestos priman sobre la predicción, se amplía el espacio para el desarrollo de la teoría y ello facilita el diálogo con Samuelson acerca de los teoremas significativos¹⁰.

La búsqueda walrasiana de los elementos puros de la economía, los teoremas significativos de Samuelson, y el principio de correspondencia, son las piezas centrales del *paradigma de referencia* en economía. No obstante sus numerosos opositores, la propuesta de

⁹ “En las ciencias lógico-matemáticas, lo “verdadero” corresponde a un criterio lógico. En cambio, en las ciencias reales, tanto naturales como sociales, el único criterio para determinar lo “verdadero” es la experiencia, la congruencia de los asertos con la realidad” (Kornai 1971, p. 8).

¹⁰ Montgomery (1994) muestra que Friedman no es consistente. En su práctica como economista desvirtuaría la afirmación de que las predicciones son más relevantes que los supuestos. Pero en la construcción teórica le presta mucha atención a la naturaleza de los supuestos.

Samuelson se ha convertido en el método dominante. Entre las alternativas de mayor influencia menciono la de Hicks (1939) y, sobre todo, la liderada por la escuela austriaca, especialmente por Mises (1934, 1944, 1949) y Hayek (1929, 1944, 1952, 1960). En la *Contrarrevolución de la Ciencia*, Hayek (1952) critica duramente cualquier pretensión de aplicar el método de las ciencias naturales a las ciencias sociales¹¹. La aplicación de la causalidad lógico-predictiva de las ciencias naturales a las ciencias sociales es la antesala del totalitarismo. No voy a insistir en estas diferencias. Por ahora sólo basta decir que el método de la economía pura y de la economía positiva aplicada, han estado muy marcados por Samuelson.

Esta reflexión sobre los teoremas básicos y el método en economía ponen en evidencia las dificultades que se presentarían al tratar de introducir un campo de estudio como el de la NJ, que por naturaleza es interdisciplinario y que no encaja bien con algunos de los postulados de la elección racional. El niño no decide. Y cuando el joven está en capacidad de decidir, no tiene sentido diferenciarlo del adulto. En la agenda de la literatura no-samuelsoniana el tema de NJ no es relevante.

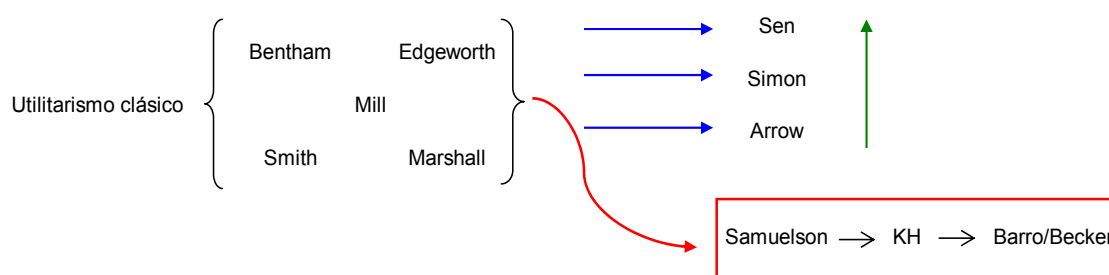
III. El paradigma de Samuelson

Analizo el paradigma de Samuelson desde dos perspectivas. Inicialmente discuto su visión de la utilidad, y posteriormente muestro las implicaciones que ha tenido este enfoque en la teoría del capital humano (KH).

¹¹ Ver, además, Hayek (1974).

Figura 1.

El utilitarismo clásico y la ruptura de Samuelson



El utilitarismo clásico representado por autores como Bentham, Smith, Mill, Edgeworth y Marshall, se transforma en el siglo XX. El mayor cambio lo realiza Samuelson. Reduce y encajona la visión clásica con el fin de hacerla compatible con una formulación matemática que sacrifica la amplitud conceptual en favor de la consistencia lógica. Aunque el enfoque de Samuelson se impuso en los libros de texto, numerosos autores se han distanciado de él. Menciono tres: Arrow, Simon y Sen. Arrow sería el más cercano a Samuelson. Y Sen el más distante. La flecha verde vertical representa el grado de separación con respecto a Samuelson. La línea samuelsoniana (rectángulo rojo inferior) la han continuado, entre otros, los teóricos del capital humano (KH), y Barro/Becker. En la teoría del crecimiento, el pensamiento de Samuelson se ha concretado en la nueva macroeconomía clásica (Lucas, Sargent, Barro, Sala-i-Martin).

La figura 1 resume las características de la ruptura samuelsoniana. En la parte izquierda incluyo el utilitarismo clásico. Y el campo de la economía destaco la influencia de Bentham (1786, 1787, 1789, 1793), Smith (1759, 1776), Mill (1848, 1861), Edgeworth (1879, 1881) y Marshall (1890, 1920). Estos autores tienen una visión de la utilidad *amplia*. Primero, porque claramente afirman que el consumo de bienes y la disponibilidad de riqueza no se reflejan directamente en una mayor utilidad. El arte de vivir es la capacidad de transformar los bienes en felicidad. Y segundo, porque el egoísmo de los individuos nunca es puro. La construcción de sociedad obliga a tener en cuenta al otro, y en este sentido somos egoístas impuros.

La segunda parte de la figura comienza al final del corchete. En la parte superior hemos incluido tres autores contemporáneos que conservan algunas de las preocupaciones clásicas. Arrow (1951 b) incluye los estados del mundo como argumentos de la función de utilidad, y se pregunta por las condiciones de posibilidad que permiten pasar de la elección individual a la elección colectiva. En la familia, dice Arrow, el proceso de decisión es especialmente complejo. Por lo menos, es más difícil de formalizar que los procesos de elección en la política y en seno de la firma. Y de la misma manera que Smith, Arrow (1963, 1965) también reconoce que bienes como la salud y la educación no pueden ser analizados con los instrumentos propios del mercado y de los precios. Estos bienes son complejos por-

que la cantidad ofrecida y demandada está muy marcada por el sentimiento moral de la *simpatía*. Para Smith la simpatía es ponerse en los zapatos de los otros. Y cuando la otra persona entra en escena, las diversas manifestaciones del egoísmo impuro (como el altruismo, la solidaridad, etc.) resquebrajan la solidez del sistema de precios¹².

Simon (1945, 1957, 1983) acepta con Marshall que la biología juega un papel central en la explicación del comportamiento económico de los individuos y de las sociedades. Las matemáticas, dice Marshall (1898), aportan muy poco a la comprensión de fenómenos complejos como el altruismo y la solidaridad. Las matemáticas ayudan a entender fenómenos muy sencillos. Las interacciones más complicadas sólo son comprensibles con la biología. Por tanto, fenómenos como el altruismo intergeneracional no pueden ser analizados con instrumentos matemáticos.

Sen (1982, 1983, 1985 b) destaca la importancia que tiene la libertad positiva en el comportamiento de los individuos como agentes. Retoma las preguntas del utilitarismo clásico relacionadas con el sentido de la vida y el significado de la felicidad. Rechaza las visiones unitarias de la familia. Cada uno de los miembros de la familia tiene unas opciones de vida que deben ser respetadas. Es importante entender por qué razón hay discriminación en el seno de la familia (aborto preferencial del feto femenino, mejor comida para el padre, etc.).

El rectángulo inferior representa la ruptura samuelsoniana, que tiene lugar a finales de los años treinta y comienzos de los cuarenta. Samuelson reduce considerablemente los alcances del utilitarismo clásico¹³. Lo despoja de su riqueza filosófica y lo convierte en una relación matemática vacía de contenido. La propuesta de Samuelson domina la enseñanza de la economía y se ha convertido en la sustento teórico de la llamada “corriente principal”, aunque este término siempre es ambiguo y confuso. Desde la perspectiva de la NJ los desarrollos más relevantes de la línea samuelsoniana son los de la teoría del capital humano y, especialmente, la versión beckeriana.

3.1. La utilidad en sentido estrecho

El paradigma samuelsoniano está basado en los principios de la elección racional. Samuelson acaba con la preocupación de Mill por la forma como los bienes se convierten en felicidad porque supone, simplemente, que la utilidad es función de la cantidad de bienes consumidos. Y las consideraciones sobre la relación entre la utilidad y los bienes se hace desde la lógica de la elección racional. Las bases de la teoría estándar de la utilidad fueron definidas en Samuelson (1937)¹⁴. Destaco dos ecuaciones del artículo que ayudan a precisar los términos de la discusión. La primera es la de valor presente neto que utiliza la teoría financiera.

$$1. S = \int_0^b x(t) e^{-rt} dt$$

¹² Vernon Smith (1980) muestra que si se reconoce la importancia de las interacciones que tienen lugar por fuera de los precios, y que están motivadas por la simpatía, la distinción que hace Samuelson entre bienes públicos y privados deja de ser relevante.

¹³ Samuelson (1938, 1938b) piensa que su enfoque no es tan reduccionista como el de Gossen.

¹⁴ Los artículos de 1938 (Samuelson 1938, 1938 b) complementan el texto de 1937.

S es el valor presente neto (VPN) del flujo de ingresos (x) a lo largo del tiempo (t). El período va entre los momentos 0 y b . r es la tasa de interés. Esta presentación convencional se convierte en el punto de partida de la revolución samuelsoniana, que consiste en aplicarle a la teoría de la utilidad los principios que subyacen a las decisiones financieras. Habría, entonces, una especie de valor presente neto de la utilidad (J).

$$2. J = \int_0^b U(x) e^{-\pi t} dt$$

La utilidad (U) depende del ingreso (x). π es la tasa de preferencia intertemporal, y cumple un papel similar al de la tasa de interés en la determinación del VPN. Cuando la tasa de interés es alta, el VPN es bajo. De la misma manera, cuando la tasa de preferencia intertemporal es alta, el valor presente de la utilidad (VPU) es bajo. El π alto refleja el comportamiento de una persona que consume rápidamente el bien porque lo valora muy poco. Y el π bajo expresa la conducta del individuo que consume muy lentamente el bien porque lo valora mucho en el momento presente.

De la combinación que hace Samuelson de las funciones 1 y 2 se derivan una serie de conclusiones muy interesantes. Primera, el modelo es intertemporal y el principio de correspondencia permite mantener la consistencia entre la estática y la dinámica. Segunda, así como la tasa de interés se mantiene constante a lo largo del período 0- b , la tasa de preferencia tampoco se modifica. Ello significa que el individuo tiene consistencia intertemporal y que sus gustos no cambian a lo largo del tiempo. Tercera, la tasa de interés y la tasa de preferencia intertemporal son comparables y determinan los niveles de consumo y de ahorro. Cuando $\pi > r$ la persona prefiere el consumo al ahorro. Y si $\pi < r$ el individuo prefiere el ahorro al consumo. Cuarta, la duración del período 0- b puede ser tan larga como se desee.

En esta lógica es fundamental el comportamiento de la tasa de preferencia intertemporal. Los niños y los jóvenes serían relevantes únicamente si afectan de manera especial π . Y hasta ahora la teoría no le reconoce ninguna especificidad a los niños y a los jóvenes en la determinación de π . En el modelo unitario de Samuelson, todos los miembros de la familia tienen el mismo VPU. Todos están subsumidos bajo el mismo valor de π .

Siguiendo la lógica intertemporal de Samuelson, Barro (1974)¹⁵ propone la siguiente función de utilidad

$$3. U_i = U_i(c_i^j, c_i^v, U_{i+1})$$

La utilidad de las personas de la generación i (U_i) depende de su consumo cuando joven (c_i^j), de su consumo cuando viejo (c_i^v), y de la utilidad de la generación siguiente (U_{i+1}). Se es joven (j) mientras la persona está en la edad productiva (unos 25 años). Vieja (v) es la persona que no trabaja y vive de la pensión y de los activos que acumuló cuando joven. En el modelo de Barro, las generaciones son como clones idénticos. Los hijos mantienen los mismos gustos y criterios de consumo que los padres. Barro lleva hasta sus últimas consecuencias la idea subyacente a los modelos unitarios de Samuelson (1956). Para

¹⁵ Ver, igualmente, Barro (1976).

Samuelson la familia es una unidad de consumo homogénea¹⁶. Y para Barro la familia tiene esta propiedad porque los gustos de los hijos son idénticos a los del padre. El simplismo de la teoría samuelsoniana debe superarse con reflexiones más sistemáticas sobre las características (psicológicas, sociológicas, económicas, etc.) del altruismo intergeneracional. Los modelos unitarios han sido puestos en cuestión aún desde la misma lógica samuelsoniana. Se han realizado ejercicios muy interesantes para mostrar las diferencias en los patrones de consumo de los distintos miembros de la familia¹⁷.

3.2. La teoría del capital humano. Una reformulación de los postulados samuelsonianos

La teoría del capital humano sigue los principios básicos de la propuesta samuelsoniana porque: i) reduce los alcances del utilitarismo clásico, ii) supone que hay una relación directa entre el consumo del bien y la utilidad, iii) pone en el centro del análisis la lógica costo/beneficio.

Becker (1981, p. 2) recuerda que con la notable excepción de Malthus (1789), la teoría económica poco se ha preocupado por el estudio de la familia. En los cincuenta y sesenta se destacan los estudios de Mincer (1958) y de Long (1958)¹⁸ sobre el capital humano y la familia. En las aproximaciones de estos años se mezclan los intentos por entender la naturaleza del capital humano y los procesos de decisión racional en el seno de la familia. Las categorías se traslapan y frecuentemente es difícil precisar la frontera entre el estudio de la familia y del capital humano¹⁹. La noción de capital humano es más amplia que la de familia. La teoría de la familia es subsumida en la visión de capital humano. De todas maneras, ni la teoría del capital humano, ni la teoría de la familia, logran precisar las especificidades de la niñez y de la juventud, aunque sí se insinúan algunas diferencias que podrían ser significativas. Becker (1964) dice, por ejemplo, que como en cualquier otra inversión, la decisión de invertir en capital humano está muy marcada por las expectativas. La inversión en capital humano es más incierta que la inversión en capital físico. Y los jóvenes, que son los principales inversionistas en capital humano, “muestran una gran tendencia a sobrevalorar su capacidad y su buena suerte” (Becker 1964, p. 93). El autor retoma el tipo de argumentación que habían propuesto Smith y Marshall. “El desprecio por el riesgo y la presuntuosa confianza en el éxito no tienen tanta intensidad en ningún período de la vida como en la

¹⁶ Samuelson (1956) critica la noción de *curva de indiferencia social* propuesta por Scitovsky (1942). En opinión de Samuelson es incorrecto afirmar que una comunidad específica tenga una curva de indiferencia homogénea. Un concepto de esa naturaleza podría tener sentido en el caso de las familias. Es pertinente, dice Samuelson, pensar en una curva de indiferencia familiar y, por tanto, en una función de demanda familiar. La solución de Samuelson significa que todos los miembros del hogar tienen las mismas preferencias. Sobre las funciones unitarias de Samuelson, ver Serrano (2003).

¹⁷ Ver, por ejemplo, Browning, Bourguignon, Chiappori y Lechene (1994), Chiappori (1998), Muñoz (2004).

¹⁸ En estos años también publica Schultz (1959, 1960, 1961, 1961 b, 1961 c, 1962) y, un poco más tarde, Blaug (1965, 1966, 1967, 1972) sus textos clásicos sobre capital humano.

¹⁹ Becker (1964, p. 21) define así el capital humano. “Este estudio se ocupa de las actividades que repercuten sobre las rentas monetaria y síquica futura a través del incremento de los recursos incorporados a los individuos. Esas actividades se denominan inversiones en capital humano. Las múltiples formas que pueden adquirir esas inversiones incluyen la escolarización, la formación en el puesto de trabajo, los cuidados médicos, las migraciones y la búsqueda de información sobre precios y rentas. Las inversiones difieren en su influencia sobre las retribuciones y el consumo, en las cantidades que normalmente se invierten, en la cuantía de los rendimientos y en la medida en que se percibe la relación entre inversión y rendimiento. Pero todas estas inversiones mejoran la capacidad, los conocimientos o la salud y, por lo tanto, elevan las rentas monetarias o síquicas”. Ver, además, Becker (1962).

edad a la que los jóvenes eligen sus profesiones” (Smith 1776, p. 10). Y en palabras de Marshall, “... los jóvenes de naturaleza aventurera se sienten en mayor medida atraídos por las posibilidades de un gran éxito que retraídos por el temor al fracaso” (Marshall 1890, p. 93).

La teoría del capital humano apenas llega hasta el punto de afirmar que en el proceso de decisión el joven se caracteriza porque tiene una menor aversión al riesgo que el adulto. Esta hipótesis no se desarrolla hasta sus últimas consecuencias porque podría poner en tela de juicio la concavidad de la función de utilidad convencional. Si la aversión al riesgo del joven es muy baja, la función dejaría de ser cóncava y podría tener una forma exponencial.

Al pasar de la conceptualización general del capital humano a su aplicación práctica, las complejidades inherentes al concepto terminan subsumidas en el análisis de los años de educación y de experiencia. Los trabajos originales de Schultz, Mincer y Blaug se acercan al capital humano con un enfoque interdisciplinario. Pero el afán de la cuantificación, simplifica la teoría. Y en esta lógica reduccionista, los niños, los jóvenes y los adultos apenas se diferencian por el tiempo que transcurre entre el momento en el que se hace la inversión (la edad de la persona) y el momento en que comienza a ser rentable. La forma general de la función más utilizada es

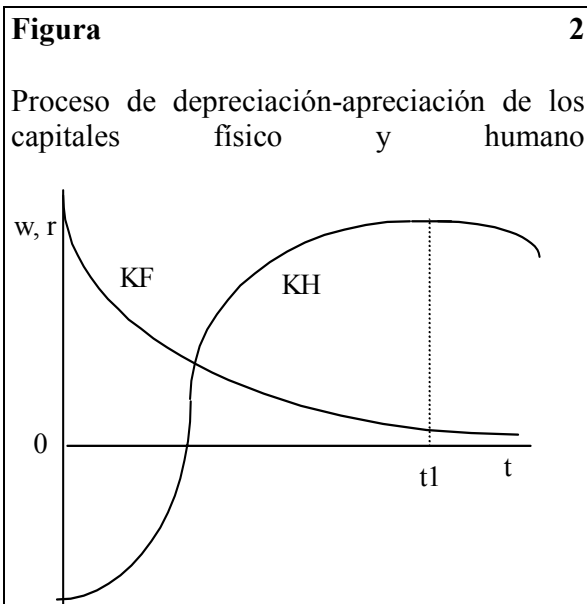
$$4. \quad w = w(E, X; \mu)$$

El salario (w)²⁰ de la persona es función de los años de educación formal (E) y de la experiencia (X). El residuo está representado por μ . La aproximación más convencional a la función 4 es de la forma²¹,

$$5. \quad w_i = \sigma_0 + \sigma_1 E_i + \sigma_2 X_i + \sigma_3 X_i^2 + \mu_i$$

²⁰ El salario puede medirse de muchas maneras como, por ejemplo, el salario por hora o mensual.

²¹ Para el caso colombiano, véase, por ejemplo, Sarmiento (1989), Sarmiento, Ramírez, Baldión y Mateus (2000), Reyes, Kugler y Gómez (1979), Tenjo (1993, 1993 b). Tenjo trata de superar las limitaciones inherentes a los años de educación, y trata de distinguir las diferencias en habilidades y capacidades.



El eje horizontal representa el tiempo y el vertical, el rendimiento, en términos de salario (w) y de tasa de interés (r). Mientras que el capital físico (KF) se deprecia de manera continua, el capital humano (KH) se aprecia durante un largo período de la vida, comenzándose a depreciar a partir del momento " $t1$ ". La curva del capital humano termina cuando la persona abandona su actividad productiva.

σ_1 es la tasa de rendimiento de la escolaridad²²; σ_2 y σ_3 miden el impacto de la experiencia en el ingreso²³. Las variables experiencia y años de educación tienen un poder explicativo relativamente bajo. Los factores que inciden en el salario pero que no pueden captarse directamente a través de la función 5 están contenidos en el residuo²⁴. El paso de las relaciones micro a las macros se realiza a través de los supuestos: el agente representativo y la posibilidad de agregación. El ingreso global (Y) es igual a la sumatoria de los ingresos individuales ($\sum_i w_i$). w también incluye las ganancias.

Becker (1964, p. 98) constata que hay una alta correlación entre la cantidad de capital físico y la abundancia de capital humano. El capital físico tiende a ser más complementario con respecto al capital humano que con respecto al número de trabajadores.

El eje vertical de la figura 2 representa el rendimiento del capital. El salario (w) y la tasa de interés (r) son aproximaciones a los rendimientos de los capitales humano y físico, respectivamente²⁵. La capacidad productiva del individuo tiene un comportamiento a lo largo del tiempo muy diferente a la de la máquina. A la depreciación del capital humano no se le pueden aplicar exactamente los mismos criterios que a la depreciación del capital físico. Mientras que el capital físico tiende a agotarse a lo largo del tiempo, el capital humano se aprecia durante un período de la vida del individuo. La educación, la

²² En sus estudios empíricos, Becker encuentra que la inversión en capital humano tiende a ser más rentable que la inversión en capital físico. En 1964, la tasa de rendimiento de la educación era igual a 12%, mientras que la tasa de rendimiento de la inversión en capital físico sólo era del 7% (Becker 1964, p. 115).

²³ La experiencia es igual a la diferencia entre la edad del individuo y los años que tenía cuando comenzó a trabajar por primera vez. En las estimaciones (véase ecuación 5), los años de experiencia también se elevan al cuadrado, con el fin de saber si la curva es marginalmente creciente o marginalmente decreciente. σ_2 es la primera derivada y σ_3 es la segunda derivada. Gracias a la primera derivada es posible saber si la curva es positiva o negativa. La segunda derivada ofrece información sobre la intensidad de la pendiente. El signo de σ_2 suele ser positivo, ya que un año adicional de experiencia tiende a mejorar el nivel de ingreso. El signo de la segunda derivada (σ_3) es incierto. Cuando las dos derivadas son mayores que cero ($\sigma_2 > 0$ y $\sigma_3 > 0$), el impacto de la experiencia sobre el nivel de ingreso es positivo y marginalmente creciente. Si la primera derivada es mayor que cero y la segunda menor que cero ($\sigma_2 > 0$ y $\sigma_3 < 0$), el efecto positivo de la experiencia se va debilitando a lo largo del tiempo.

²⁴ Sarmiento (1989, p. 102) recuerda las palabras de Schultz a propósito del residuo, "... la explicación [del enigma] se debe encontrar en la rápida acumulación de la riqueza humana que se ha excluido de la medida convencional de horas-hombre trabajadas y capital tangible".

²⁵ El salario apenas es un rendimiento bruto. La tasa de interés equivale al rendimiento del activo únicamente si el mercado de capitales es perfecto.

formación o en el puesto del trabajo o, simplemente, la experiencia, aumentan el rendimiento del capital humano. La salud, física y psicológica, también mejora durante una parte de la vida.

Tanto en el campo de la educación, como en el de la salud, la valoración del capital humano es función de la inversión, pero en el caso de la educación la elasticidad es mayor que en el de la salud. El salario tiene una relación más directa con la inversión en educación que con la inversión en salud. El individuo enfermo que invierte en salud un monto mayor que el de la persona sana, no por ello se hace merecedor de una remuneración más alta. Desde el punto de vista del conjunto de la población, el stock de salud crece cuando mejoran indicadores como la esperanza de vida al nacer, las tasas de mortalidad y morbilidad, etc. El rendimiento de la inversión en capital humano aumenta cuando estos indicadores se cualifican. Si el número de años saludables crece, la persona puede dedicarle mayor tiempo a su formación.

La figura 2 muestra que la inversión en capital humano comienza a tener rendimientos decrecientes a partir del momento “ t_1 ”²⁶. Desde el punto de vista empírico, Becker (1964) llega a la conclusión de que los rendimientos: i) van disminuyendo a medida que se pasa a niveles superiores de educación, ii) varían a lo largo del tiempo, iii) se modifican en función de las características del grupo (hombres, mujeres, etc.), iv) aumentan con la edad, pero a una tasa decreciente²⁷. La distinción entre jóvenes y adultos es relevante únicamente desde esta perspectiva.

Las aproximaciones de Becker (1981, 1981 b) sintetizan los hallazgos de la teoría del capital humano. El énfasis en las interacciones entre el costo y el beneficio, no está acompañado de una preocupación por la comprensión de la naturaleza del altruismo intergeneracional²⁸, y por la forma como incide en el proceso de elección. En sus palabras, intenta hacer un “tratamiento económico” del amor, en el que terminan predominando funciones financieras de costo beneficio, sin que se logre avanzar en la caracterización de la conducta racional de los diferentes miembros de la familia.

Becker no queda satisfecho con el supuesto de los rendimientos decrecientes en el margen. En la figura 2 el rendimiento del capital humano disminuye a medida que pasa el tiempo. Pero, dice Becker, podría haber circunstancias en las que los rendimientos fueran marginalmente crecientes²⁹. Es posible, por ejemplo, que las interacciones entre la pareja sean tan eficientes para ambos miembros que los rendimientos a escala terminen siendo crecientes. Desde un enfoque agregado, Romer (1987, 1990, 1994) examina las características del crecimiento endógeno cuando se presentan rendimientos crecientes a escala. Es factible, piensa Romer, que el capital humano tenga rendimientos que no decrecen en el margen, debido al aprendizaje y la creatividad. La curva de la figura 2 se aplica muy bien al caso del trabajador de una mina, pero resulta inadecuada para describir el comportamien-

²⁶ El siguiente comentario de Becker parece desconocer el aprendizaje en el puesto de trabajo. “... las inversiones en capital humano dan lugar a tasas decrecientes de rendimiento debido, en parte, a que el tiempo restante de percepción de rendimientos se hace cada vez menor (si la vida es finita). El resultado es que el capital humano se acumula a lo largo de un período de tiempo mucho más corto que el de la duración de la vida laboral. No existe tal limitación temporal en el caso del capital físico, que puede acumularse, y se acumula, a lo largo de la vida” (Becker 1964, p. 148). A diferencia del capital físico, el capital humano sí está incorporado en la persona.

²⁷ Para el caso colombiano, véase Berry (1993).

²⁸ Becker (1981 b) define el altruismo como la relación positiva que existe entre la utilidad del padre y del hijo. El signo de la derivada $\partial U_i / \partial U_{i+1}$ de la función 3 es positivo.

²⁹ Esta preocupación ya era explícita en Schultz (1961, 1961 b).

to de otras actividades, intelectuales y artesanales, en las que el aprendizaje permite que haya rendimientos crecientes.

IV. Alternativas a la visión samuelsoniana

Las debilidades de la visión samuelsoniana dejan un amplio margen para la realización de estudios teóricos detallados sobre el comportamiento racional del niño y del joven. Esta lectura respeta la lógica del discurso convencional. Por fuera de la vertiente samuelsoniana se abren caminos más interesantes. Menciono tres. El de Arrow, el de Simon y el de Sen³⁰.

4.1 Arrow y los estados del mundo

En la maximización que propone Samuelson (función 2), la utilidad depende del ingreso. En otras versiones Samuelson la hace depender del consumo de bienes. Arrow (1951) considera que los argumentos de la función de utilidad son *estados del mundo* y no simplemente bienes. Ejemplos de estados del mundo: casarse, tener un hijo, estudiar una carrera, votar por un candidato, etc. Este discurso económico, dice Arrow (1986), admite la irracionalidad. Y la irracionalidad es el mundo del deseo y de las creencias. Por este camino la pregunta por la naturaleza de la elección de los niños y de los jóvenes puede ofrecer alternativas más promisorias que por la vía estrecha de Samuelson.

En su estudio de la elección colectiva, Arrow (1951) diferencia los procesos democráticos de las demás formas de elección. Los sistemas de elección colectiva distintos a la democracia son numerosos. Arrow destaca dos: la empresa y la familia. En ambos casos las decisiones colectivas nacen de la imposición. Arrow (1974) examina las características de la elección colectiva al interior de las organizaciones, pero no estudia lo que sucede en el seno de la familias. Para el autor, los procesos de elección más complejos son los que se presentan en el seno de las familias. De todas maneras, Arrow rechaza el enfoque unitario de Samuelson.

4.2. Simon, la biología y la racionalidad limitada

Marshall (1898, 1890, 1920) insistía en que la disciplina auxiliar de la economía debería ser la biología y no las matemáticas. Simon acepta el desafío de Marshall y se preocupa por aplicar la biología y la sicología al estudio de los problemas económicos. La distinción que hace Simon (1983) entre la *utilidad subjetiva esperada* (que equivaldría a la racionalidad samuelsoniana), la *racionalidad conductual* y la *racionalidad intuitiva*, abre espacios de análisis en los que el comportamiento de la niñez y de la juventud puedan ser considera-

³⁰ En las discusiones del seminario, Alejandro Acosta mencionaba otros autores que también tienen una visión amplia como Marx, Keynes, Galbraith, Max-Neef. Estoy de acuerdo con la apreciación de Acosta, pero no los incluyo por una de dos razones. O porque no dialogan directamente con la teoría de la elección racional, como Marx y Max-Neef, o porque el tema de la familia no les interesa, como sucede con Keynes. También en la discusión del seminario, Jorge Bula proponía incluir a los institucionalistas como autores alternativos. En principio no tengo objeción, pero depende de qué autor y, además, de qué tanto se considere institucionalista a Arrow, Simon y Sen. Para mí son tres grandes institucionalistas, así no se les incluya en las clasificaciones más convencionales. César Vallejo parece ir en el mismo sentido de Bula al recordar que el institucionalismo de North rompe con la teoría estándar. Comparto esta opinión. Desgraciadamente la lectura que en Colombia se ha hecho de North es muy estrecha, sesgada por la lectura samuelsoniana imperante.

dos de manera explícita. Obviamente, esta dinámica implica una relación estrecha entre economía, biología y psicología. Simon abre vías muy interesantes para las investigaciones futuras sobre NJ.

4.3. Sen y el enfoque de las capacidades

Bula & González (2004) muestran la pertinencia de utilizar el enfoque de *capacidades* como marco conceptual para el análisis de las políticas públicas en niñez y juventud. Discutimos la conveniencia de otras miradas integradoras, como *justicia, universalidad e inclusión*. La aproximación a las políticas públicas en niñez y juventud a través de las capacidades es adecuada por dos razones generales: es *comprehensiva* y suficientemente *operativa*. Retomamos la distinción propuesta por Sen (1985, p. 26) entre dos grupos de calificaciones. La primera tiene que ver con la *interpretación* del bien-estar, y la segunda con el *tipo de dato* que se emplea para valorar el bien-estar. De la primera calificación resultan tres categorías i) utilidad, ii) opulencia, iii) realización³¹. Y de la segunda otras tres: d) datos provenientes del mercado, dd) respuestas a cuestionarios, ddd) observaciones no mercantiles sobre los estados personales. Tal y como mostramos en el texto, el enfoque de Sen tiene la ventaja de ampliar el panorama interpretativo mucho más allá del enfoque bienestaristas y del utilitarismo reduccionista de Samuelson³². De la misma manera que Simon, el trabajo de Sen también permite avanzar en la comprensión de la NJ desde un enfoque más completo e integral que el de Samuelson.

V. Políticas públicas, niñez y juventud

Aunque la relación entre los acercamientos teóricos y las políticas públicas no es inmediata y transparente, sí se observan relaciones importantes. Con el único ánimo de ilustrar el tema menciono dos. La primera se presenta entre la concepción unitaria de Samuelson y las funciones de demanda. Y la segunda, entre la visión del *desarrollo como libertad* de Sen (1999) y las políticas públicas que buscan poner en práctica las declaraciones universales a favor de los derechos de la NJ.

Los modelos unitarios de Samuelson han tenido una considerable incidencia en la metodología que se utiliza para estimar las funciones de demanda, la estructura de consumo y el índice de precios. El punto de referencia es el hogar, que es concebido como una unidad de consumo homogénea con el argumento de que todos sus miembros tienen las mismas preferencias. La reflexión de Sen sobre el desarrollo y las capacidades, le ha dado un sustento económico y social a las formulaciones en favor de los derechos de la NJ. En esta perspectiva se inscriben textos como *el derecho a no tener hambre* (Sen 2002).

Podría decirse que en el ámbito de las políticas públicas la reflexión sobre la niñez y la juventud tiende a ocupar un lugar secundario. Diferencio tres formas de abordar la discusión. La primera le otorga a la NJ un papel privilegiado y, entonces, las acciones sectoriales (educación, salud, etc.) serían un componente de la política de niñez y juventud. La segunda subsume la política de NJ en las políticas sectoriales. Y en este sentido, los progra-

³¹ Hemos optado por las siguientes traducciones: *functionings* es “realizaciones”, *capabilities* es “capacidades”, *achievement* es “logro”, *achieved functions* significa “funciones de logro”.

³² El trabajo de Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn (1986) comparte intuiciones similares a las de Sen, pero es mucho menos sistemático.

mas de NJ son componentes de los programas de educación y salud. Y la tercera alternativa separa la política de NJ de los programas sectoriales. Esta última versión prima en Colombia.

La primera aproximación prima en las declaraciones internacionales, y apunta a los aspectos más básicos como la vida, la salud, la vivienda, la educación y el buen trato³³. Las acciones sectoriales deben garantizar el cumplimiento de los objetivos fundamentales. El artículo de Sen (1992) sobre la preferencia de las parejas chinas por el aborto del feto femenino, ilustra bien el problema. La sociedad tiene que preguntarse por las razones que llevan a esta opción, y si la juzga inadecuada debe buscar los mecanismos que lleven a corregirla. Sobre el tema de las hambrunas (Sen 1981, 1981 b) podrían hacerse consideraciones similares.

El segundo camino subsume las acciones relacionadas con la NJ en las políticas sectoriales. La preocupación por los niños y los jóvenes no se considera pertinente en sí misma porque se supone que si los programas de educación, salud, etc., funcionan bien, no es necesario hacer énfasis en políticas de NJ específicas. Esta perspectiva tiene la ventaja que facilita el ordenamiento institucional. Desde el lado de la política pública, los niños y los jóvenes se atienden de manera privilegiada en la escuela.

Y el tercer camino, separa las políticas de NJ de las acciones sectoriales. Desgraciadamente, esta es la vía que ha prevalecido en Colombia³⁴. Las políticas de NJ son esporádicas, desordenadas y sin continuidad. Además, el monto de recursos es irrisorio (Sarmiento, González, Delgado, Martínez y Puentes 2003).

VI. Conclusión

La teoría económica no ha asumido de manera sistemática el análisis de la niñez y de la juventud. La mayoría de las reflexiones sobre la familia se han realizado en el contexto unitario de Samuelson. La función de utilidad de todos los miembros del hogar es la misma. Y el proceso de decisión al interior del hogar no es relevante. La propuesta de Samuelson reduce los alcances del utilitarismo clásico. La formalización matemática ha sido posible porque se ha renunciado a la riqueza conceptual de autores como Bentham, Smith y Mill.

Desde el punto de vista de la economía, podrían formularse cuatro programas de investigación en NJ. El primero conserva los lineamientos básicos de la propuesta de Samuelson, pero trata de diferenciar los comportamientos de los miembros del hogar en función de la edad³⁵. El segundo centra la atención en la complejidad de la elección. Parte de la argumentación de Samuelson, pero se deja interpelar por las preguntas que sobre los procesos de decisión al interior de las familias se desprenden de los trabajos de Arrow y de los modelos de cooperación³⁶. El tercero se acerca a la biología y a percepciones no convencionales de la racionalidad. Es la línea que se desprende de las investigaciones de Simon. Y, finalmente, el cuarto programa de investigación, sigue el camino señalado por Sen. La NJ se

³³ Unicef y Cepal (2001) es un buen ejemplo de este tipo de acercamiento.

³⁴ Ver, Acosta y Katak (2002), Sarmiento, González, Delgado, Martínez y Puentes (2003).

³⁵ El estudio de Muñoz (2004) va en esta dirección.

³⁶ El trabajo de Serrano (2003) se inscribe en esta perspectiva.

mira desde una óptica más general, en la que la libertad y la ampliación de las capacidades ocupan el primer plano.

Los avances teóricos ayudarán a mejorar la política pública, que en el caso colombiano ha separado los programas de NJ de los programas sectoriales, especialmente de los de educación y salud. Esta dicotomía ha llevado a la dispersión de los pocos recursos que se destinan a la NJ, sin que el bien-estar de los niños y de los jóvenes mejore de manera significativa.

Bibliografía

- Acosta, A. & Kattah, F. (2002). *Hacia la Construcción de una Política Pública de Infancia y Adolescencia*. Grupo de Reflexión de Infancia y Adolescencia, Cinde, Bogotá: Mimeo.
- Arrow, K. (1951). "Alternative Approaches to the Theory of Choice in Risk-Taking Situations", *Econometrica*. Vol. 19, No. 4, oct., pp. 404-437. Reproducido en Kenneth Arrow, 1984. *Collected Papers of Kenneth Arrow. Individual Choice under Certainty and Uncertainty*, Vol. 3. Cambridge: Belknap Press, Harvard University Press, pp. 5-41.
- Arrow, K. (1951 b). *Social Choice and Individual Values*. Wiley, New York, 1963, pp. 1-91.
- Arrow, K. (1963). "Uncertainty and the Welfare Economics of Medical Care". *American Economic Review*. Vol. 53. No. 5, dec., pp. 941-973. Reproducido en K. Arrow. 1985. *Collected Papers of Kenneth Arrow. Applied Economics*. Vol. 6. Cambridge Belknap Press, Harvard University Press, pp. 15-50. Reproducido como "La Incertidumbre y el Análisis del Bienestar de las Prestaciones Médicas". *Economía de la Salud*, 1981, jun., pp. 47-60.
- Arrow, K. (1965). "Uncertainty and the Welfare Economics of Medical Care: Reply (The Implications of Transaction Costs and Adjustment Lags)", *American Economic Review*. Vol. 55. No. 1/2, mar., pp. 154-158. Reproducido como "The Implications of Transactions Costs and Adjustment Lags in Health Insurance" en K. ARROW, 1985. *Collected Papers of Kenneth Arrow. Applied Economics*, vol. 6, Belknap Press, Harvard University Press, Cambridge, pp. 51-55.
- Arrow, K. (1974). *The Limits of Organization*. New York: Norton.
- Arrow, K. (1986). "Rationality of Self and Others in an Economic System", *Journal of Business*, vol. 59, no. 4, oct., pp. 385-399.
- Barro, R. (1974). "Are Government Bonds Net Wealth?", *Journal of Political Economy*. Vol. 82. No. 6, nov.-dec., pp. 1095-1117.
- Barro, R. (1976). "Perceived Wealth in Bonds and Social Security and the Ricardian Equivalence Theorem: Reply to Feldstein and Buchanan", *Journal of Political Economy*. Vol. 84. No. 2, apr., pp. 343-350.
- Becker, G. (1962). "Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis", *Journal of Political Economy*. Vol. 70. No. 5, oct., pp. 9-49.
- Becker, G. (1964). *El Capital Humano*. Madrid: Alianza. 1983.
- Becker, G. (1981). *A Treatise on the Family*. Cambridge: Harvard University Press, 1998.
- Becker, G. (1981 b). "Altruism in the Family and Selfishness in the Market Place", *Economica*, vol. 48, no. 189, feb., pp. 1-15.

- Bentham, J. (1786). "Filosofía de la Ciencia Económica". En: W. Stark, 1952, ed. *Escritos Económicos. Jeremy Bentham*. México: Fondo de Cultura Económica, 1965, pp. 168-191.
- Bentham, J. (1787). "Defensa de la Usura". En: W. Stark, 1952, ed. *Escritos Económicos. Jeremy Bentham*. México: Fondo de Cultura Económica, 1965, pp. 194-226.
- Bentham, J. (1789). "La Psicología del Hombre Moderno". En: W. Stark, 1952, ed. *Escritos Económicos. Jeremy Bentham*. México: Fondo de Cultura Económica, 1965, pp. 3-27.
- Bentham, J. (1793). "Manual de Economía Política". En W. Stark., 1952, ed. *Escritos Económicos. Jeremy Bentham*. México: Fondo de Cultura Económica, X, 1965, pp. 29-72.
- Berry, A. (1993). "Tasas de Retorno Económico a la Educación en Bogotá entre 1976 y 1989". *Planeación y Desarrollo*, Vol. 24, dic., pp. 135-146.
- Blaug, M. (1965). "The Rate of Return on Investment in Education in Great Britain". *Manchester School*, Vol. 33, pp. 205-251.
- Blaug, M. (1966). "An Economic Interpretation of the Private Demand for Education". *Economica*, vol. 33, No. 130, may, pp. 166-182.
- Blaug, M. (1967). "Approaches to Educational Planning". *Economic Journal*, Vol. 77, No. 306, jun., pp. 262-287.
- Blaug, M. (1972). Ed., *Economía de la Educación. Textos Escogidos*. Madrid: Tecnos.
- Browning, M., Bourguignon, F., Chiappori, P.-A. & Lechene, V. (1994). "Income and Outcomes: A Structural Model of Intrahousehold Allocation". *Journal of Political Economy*, Vol. 102, No. 6, pp. 1067-1092.
- Bula, J. & González, J. (2004). *Las Políticas Públicas en Niñez y Juventud a la Luz de las Capacidades y Realizaciones*, Cinde, Manizales: Mimeo.
- Chiappori, P.-A., (1998). "Nash-Bargained Household Decisions: A Comment". *International Economic Review*, Vol. 29, No. 4, pp. 791-796.
- Edgeworth, F. (1879). "The Hedonical Calculus". *Mind*, Vol. 4, No. 15, jul., pp. 394-408.
- Edgeworth, F. (1881). "The Indifference Curve". En: F. Edgeworth. *Mathematical Psychics: An Essay on the Application of Mathematics to the Moral Science*. London: Routledge, pp. 20-29. Reproducido en Page Alfred, 1968, ed. *Utility Theory: A Book of Readings*. New York: Wiley, pp. 160-167.
- Friedman, M. (1953). "The Methodology of Positive Economics". En: *Essays in Positive Economics*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 3-43.
- Friedman, M. (1976). "Nobel Lecture: Inflation and Unemployment". *Journal of Political Economy*, Vol. 85, No. 3, jun., 1977, pp. 451-472. Reproducido como "Lectura Nobel: Inflacion y Desempleo". En: *Los Premios Nobel de Economía 1969-1977*. México: Fondo de Cultura Económica, 1978, pp. 313-341.
- Hayek, F. von. (1929). *La Teoría Monetaria y el Ciclo Económico*. Madrid: Espasa-Calpe, 1936.
- Hayek, F. von. (1944). *The Road to Serfdom*. London: Routledge, 1991.
- Hayek, F. von. (1952). *The Counter-Revolution of Science. Studies on the Abuse of Reason*. Indianapolis: Liberty Fund, 1979.
- Hayek, F. von. (1960). *Los Fundamentos de la Libertad*. Barcelona: Folio, 1997.
- Hayek, F. von. (1974). "Nobel Lecture: The Pretence of Knowledge". *American Economic Review*, Vol. 79, No. 6, dec. 1989, pp. 3-7. Reproducido como "Lectura Nobel: La Pre-

- tensión del Conocimiento”, en *Los Premios Nobel de Economía 1969-1977*. México: Fondo de Cultura Económica, 1978, pp. 245-258.
- Hicks, J. (1939). *Valor y Capital*. México: Fondo de Cultura Económica, 1977.
- Hicks, J. (1985). *Métodos de Economía Dinámica*. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.
- Kornai, J. (1971). *Anti-Equilibrium*. New York: Elsevier.
- Lakatos, I. (1970). “Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes”. En: I. Lakatos & A. Musgrave (eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press,.
- Leslie, D. (1993). *Advanced Macroeconomics. Beyond IS/LM*. New York: MacGraw Hill.
- Long, C. (1958). *The Labor Force Under Changing Income and Employment*. Princeton: Princeton University Press.
- Lucas, R. (1976). “Econometric Policy Evaluation: A Critique”. En: K. Brunner & A. Meltzer (eds.), *The Phillips Curve and Labor Markets*, Carnegie-Rochester Conference on Public Policy, No. 1, Cambridge, pp. 19-46.
- Malthus, Th. (1789). *An Essay on the Principle of Population*, Ann Arbor University of Michigan Press, Ann Arbor, 1959.
- Marshall, A. (1890). *Principles of Economics*, Vol. 1, first edition. Cambridge: Cambridge University.
- Marshall, A. (1898). “Distribution and Exchange”, *Economic Journal*, Vol. 8, No. 29, mar., pp. 37-59.
- Marshall, A. (1920). *Principles of Economics. An Introductory Volume*, eighth edition. London: MacMillan, 1956.
- Max-Neef, M., Elizalde, A. & Hopenhayn, M. (1986). *Desarrollo a Escala Humana*, Development, No. 2, Ceppar, Fundación Dag Hammarskjöld, Suecia.
- Mill, J. S. (1848). *Principios de Economía Política*. México: Fondo de Cultura Económica, 1978.
- Mill, J. S. (1861). *Utilitarianism*. Indianapolis: Hackett, 1979.
- Mincer, J. (1958). “Investment in Human Capital and Personal Income Distribution”, *Journal of Political Economy*, Vol. 66, No. 4, aug., pp. 281-302.
- Mises, L. von. (1934). *The Theory of Money and Credit*. Indianapolis: Liberty Fund, 1981.
- Mises, L. von. (1944). “The Treatment of ‘Irrationality’ in the Social Sciences”, *Philosophy and Phenomenological Research*, Vol. 4, No. 4, jun., pp. 527-546.
- Mises, L. (1949). *Human Action. A Treatise on Economics*. Chicago: Regnery, 1966.
- Montgomery, M. (1994). “Fully Inarticulate Model Economics: Or, does Math Equal Macro?”, *Journal of Post Keynesian Economics*, Vol. 17, No. 1, fall, pp. 45-68.
- Muñoz, M. (2004). *Necesidades, Consumo de Subsistencia y Pobreza*, Tesis de grado, Doctorado en Economía, Universidad Nacional, Bogotá.
- Reyes, Á., Kugler, B. & Gómez, M.(1979). *Educación y Mercado de Trabajo Urbano en Colombia*, Corporación Centro Regional de Población, vol. 10, mayo, Ccrp, Bogotá.
- Romer, P. (1987). “Growth Based on Increasing Returns due to Specialization”, *American Economic Review*, Vol. 77, No. 2, pp. 56-62.
- Romer, P. (1990). “Endogenous Technical Change”, *Journal of Political Economy*, Vol. 98, No. 5, oct., pp. S71-S102.
- Romer, P. (1994). “The Origins of Endogenous Growth”, *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 8, No. 1, winter, pp. 3-22.

- Samuelson, P. 1937. "A Note on Measurement of Utility", *Review of Economic Studies*, Vol. 4, No. 2, feb., pp. 155-161.
- Samuelson, P. (1938). "A Note on the Pure Theory of Consumer's Behaviour", *Economica*, Vol. 5, No. 17, feb., pp. 61-71.
- Samuelson, P. (1938 b). "A Note on the Pure Theory of Consumer's Behaviour: An Addendum", *Economica*, Vol. 5, No. 19, aug., pp. 353-354.
- Samuelson, P. (1947). *Foundations of Economic Analysis*. Cambridge: Harvard University Press, 1983.
- Samuelson, P. (1956). "Social Indifference Curves", *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 70, No. 1, feb., pp. 1-22.
- Sarmiento, A. (1989). "Relación entre Educación y Productividad: Sus Implicaciones en Colombia", *Planeación y Desarrollo*, Vol. 21, No. 1/2, pp. 89-115.
- Sarmiento, A., González, J., Delgado, L., Martínez, R. & Puentes, J. (2003). *Finanzas Públicas, Niñez y Juventud*, PDH, Unicef, Fundación Restrepo Barco, Save the Children, Bogotá.
- Sarmiento, A., Ramírez, C., Baldión, E. & Mateus, A. (2000). *Educación y Fuerza de Trabajo*, Boletín No. 27, SisD, DNP, Bogotá.
- Scitovsky, T. (1942). "A Reconsideration of the Theory of Tariffs", *Review of Economic Studies*, Vol. 9, pp. 89-110.
- Schultz, T. (1959). "Investment in Man: An Economic's View", *Social Service Review*, Vol. 33, pp. 109-117.
- Schultz, T. (1960). "Capital Formation by Education", *Journal of Political Economy*, Vol. 68, No. 6, dec., pp. 571-583.
- Schultz, T. (1961). "Investment in Human Capital", *American Economic Review*, Vol. 51, No. 1, mar., pp. 1-17.
- Schultz, T. (1961 b). "Investment in Human Capital: Reply", *American Economic Review*, Vol. 51, No. 5, dec., pp. 1035-1039.
- Schultz, T. (1961 c). "Education and Economic Growth", en H. Richey (ed), *Social Forces Influencing American Education*, Chicago.
- Schultz, T. (1962). "Reflections on Investment in Man", *Journal of Political Economy*, Vol. 70, No. 5, oct., pp. 1-8.
- Sen, A. (1981). "Ingredients of Famine Analysis: Availability and Entitlements", *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 96, No. 3, aug., pp. 433-464.
- Sen, A. (1981 b). *Poverty and Famines. An Essay an Entitlement and Deprivation*. Clarendon, Oxford: Oxford University Press. Los capítulos 2 y 3 han sido reproducidos como "Sobre Conceptos y Medidas de Pobreza", *Revista de Comercio Exterior*, Vol. 42, No. 4, abr., 1992, pp. 310-322.
- Sen, A. (1982). "Rights and Agency", *Philosophy and Public Affairs*, Vol. 11, No. 1, winter, pp. 3-39.
- Sen, A. (1983). "Liberty and Social Choice", *Journal of Philosophy*, Vol. 80, No. 1, jan., pp. 5-28.
- Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. New York: Oxford University Press, 1999.
- Sen, A. (1985 b). "Well Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984", *Journal of Philosophy*, Vol. 82, No. 4, apr., pp. 169-221. Reproducido como "El Bienestar y la Condición de Ser Agente y la Libertad. Conferencias Dewey de 1984", en A. Amartya (1997), *Bienestar, Justicia y Mercado*. Barcelona: Paidós, pp. 39-108.

- Sen, A. (1992). "Missing Women", *British Medical Journal*, Vol. 304, mar.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Alfred Knopf.
- Sen, A. (2002). *El Derecho a No Tener Hambre*. Bogotá: Universidad Externado.
- Serrano, E. (2003). *Economía de la Familia: Modelos de Comportamiento Intra-Familiar y Asignación de Recursos*, Tesis de grado, Doctorado en Economía, Universidad Nacional, Bogotá.
- Simon, H. (1945). *Administrative Behavior. A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organization*. New York: Free Press, 1997.
- Simon, H. (1957). *Models of Man: Social and Rational*. New York, London: Chapman and Hall,
- Simon, H. (1983). *Naturaleza y Límites de la Razón Humana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.
- Smith, A. (1759). *The Theory of Moral Sentiments*. New York: Prometheus Books, 2000.
- Smith, A. (1776). *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. Oxford: Clarendon Press, 1976.
- Smith, V. (1980). "Experiments with a Decentralized Mechanism for Public Good Decisions", *American Economic Review*, Vol. 70, No. 4, sep., pp. 584-599.
- Tenjo, J. (1993). "Evolución de los Retornos a la Inversión en Educación 1976-1989", *Planeación y Desarrollo*, Vol. 24, Dic., pp. 85-102.
- Tenjo, J. (1993 b). "Educación, Habilidad, Conocimientos e Ingresos", *Planeación y Desarrollo*, Vol. 24, dic., pp. 103-116.
- Unicef, Comisión Económica Para América Latina, Cepal (2001). *Construir Equidad desde la Infancia y la Adolescencia en Iberoamérica*, Cepal, Unicef, Secib, Santiago.
- Walras, L. (1926). *Elementos de Economía Pura (o Teoría de la Riqueza Social)*. Madrid: Alianza, 1987.
- Walras, L. (1936). *Etudes d'Economie Sociale. Théorie de la Répartition de la Richesse Sociale*. Lausanne: Rouge.
- Walras, L. (1936 b). *Etudes d'Economie Politique Appliquée. Théorie de la Production de la Richesse Sociale*. Lausanne: Rouge.
- Zapata, Vladimir (2002). *Sobre los Conceptos de Niño/Joven, Niñez/Juventud*. Medellín: Universidad de Antioquia. Mimeo.

Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios
escolares y ex-centricidad humana: reflexiones
antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas

Andrés Klaus Runge Peña
Diego Alejandro Muñoz Gaviria

Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y ex-centricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas

Andrés Klaus Runge Peña
Diego Alejandro Muñoz Gaviria

• **Resumen:** El presente texto pretende problematizar, a la luz del diálogo de saberes de la antropología pedagógica y la socio-fenomenología, el tema de los espacios pedagógicos. Para tal fin, se traen a colación las categorías de mundo de la vida, excentricidad humana y espacio escolar, con el interés final de poner en cuestión la clásica idea de considerar por antonomasia la escuela como espacio pedagógico privilegiado.

Palabras Clave: Espacio pedagógico, espacio escolar, mundo de la vida, excentricidad humana, educación, formación, antropología pedagógica, socio-fenomenología.

• **Resumo:** O presente texto pretende problematizar à luz do diálogo de saberes da antropologia pedagógica e da socio-fenomenologia, o tema dos espaços pedagógicos. Com esta finalidade, são trazidas a colação as categorias do mundo da vida, da excentricidade humana e do espaço escolar, com o interesse final de questionar a ideia clássica de se considerar, por antonomasia, à escola como um espaço pedagógico privilegiado.

Palavras chave: Espaço pedagógico, espaço escolar, mundo da vida, excentricidade humana, formação, antropologia pedagógica, socio-fenomenologia.

• **Abstract:** This text reflects on pedagogical environments in the light of contributions derived from pedagogical and historical anthropology, and from socio-phenomenology. For the purpose of questioning the classical idea that considers schools as the privileged pedagogical environment, the following categories are brought to bear: life-world, human ex-centricity and school space.

Key Words: Pedagogical environment, school space, life-world, human ex-centricity, education, pedagogical anthropology, socio-phenomenology.

Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y ex-centricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas *

Andrés Klaus Runge Peña**

Diego Alejandro Muñoz Gaviria***

-I. A modo de introducción y contextualización. -II. Sociología fenomenológica y el mundo de la vida. -III. Aspectos del mundo de la vida y espacio vital. -IV. Espacios pedagógicos. -V. Espacios escolares. -VI. A modo de conclusión: la tensión entre espacios escolares y ex-centricidad. -Bibliografía.

Primera versión recibida junio 19 de 2005; versión final aceptada agosto 9 de 2005 (Eds.)

“Pero el ser-ahí es ‘en’ el mundo en el sentido de un trato cuidadoso-confiable con los entes que intramundaneamente salen a su encuentro. Si a él, según ello, puede adjudicársele de alguna manera espacialidad, esto sólo es posible entonces a razón de ese ‘ser-en’, cuya espacialidad muestra, sin embargo, los caracteres del des-alejamiento y el direccionamiento”.

Martin Heidegger, 1960, pp. 104-105¹.

* El presente trabajo es uno de los resultados teóricos de la investigación: “Hacia una nueva forma de hacer pedagogía histórica como historia de las apropiaciones y vehiculizaciones del saber pedagógico a través de las imágenes” financiada por el CODI de la Universidad de Antioquia con acta de aprobación 395/12 de agosto de 2003. Fecha de iniciación: noviembre de 2003; fecha de finalización: mayo 20 de 2005 (con dos prórrogas). El código del proyecto es: E00789. El otro proyecto de investigación en que se basa este artículo es: “Apropiación del evolucionismo social en los autores de la degeneración de la raza en la Colombia de principios del siglo XX” de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín, sin acta de aprobación y con una temporalidad comprendida entre junio de 2004 y diciembre de 2005.

** Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia, Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, Profesor de Pedagogía y Antropología Pedagógica de la U. de A. y Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica. E-mail: aklaus.ayura.udea.edu.co

*** Sociólogo, Especialista en Contextualización Psicosocial del Crimen, Magíster en Psicología Social y Estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Coordinador del Grupo Interdisciplinario de estudios pedagógicos (GIDEP) de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura y Docente investigador de la Universidad de Antioquia, miembro del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica. E-mail: diegomudante@hotmail.com

¹ En el original dice: “Das Dasein aber ist ‘in’ der Welt im Sinne des besorgend-vertrauten Umgangs mit dem innerweltlich begegnenden Seienden. Wenn ihm sonach in irgendeiner Weise Räumlichkeit zukommt, dann ist das nur möglich auf dem Grunde dieses In-Seins. Dessen Räumlichkeit aber zeigt die Charaktere der Ent-fernung und Ausrichtung“ (Heidegger, 1960, pp. 104-105).

“Si partimos de que como seres corporales estamos co-determinados por nuestro Ser-Aquí y de que la pregunta ‘¿quién soy?’ no puede ser respondida sin relación con la pregunta ‘¿dónde estoy?’, entonces la normalización de los espacios vitales se amplía así a una normalización de la vida misma en la que, como consecuencia, se allanan diferencias y se reduce la tensión entre mundo propio y mundo extraño. La formación del espacio viene acompañada por la multiplicidad de sombras de una deformación del espacio”.
Bernhard Waldenfels, 1999, p. 209.

“Cubrimos así el universo con nuestros diseños vividos. No hace falta que sean exactos. Sólo que estén totalizados sobre el modo de nuestro espacio interior [...] El espacio llama a la acción, y antes de la acción la imaginación trabaja”.
Gaston Bachelard, 2000, p. 42.

I. A modo de introducción y contextualización

Antropología pedagógica

La antropología pedagógica es un término que resulta de la mezcla entre “antropología”, entendida como teoría, estudio, discurso, tratado, reflexión sobre el ser humano, y “pedagogía”, entendida, en su sentido moderno, como disciplina o campo de saber en el que se llevan a cabo indagaciones teóricas y prácticas sobre la educación y la formación humanas. El término “antropología pedagógica” como expresión genérica, sobre todo como se la usa dentro del contexto alemán, no significa para nosotros una simple preferencia por dicha tradición —de amplio recorrido en este asunto—, sino que obedece precisamente a la pretensión de poner en relación dos disciplinas: la antropología y la pedagogía, y no una disciplina y un objeto de estudio, como salta a la vista en otros casos: antropología de la educación, antropología filosófica de la educación, antropología educacional, antropología educativa².

Utilizamos entonces la expresión antropología pedagógica para designar un campo de reflexión particular, pero no cerrado, en el que se estudia al ser humano *sub specie educationis*, es decir, como ser formable, capacitado y necesitado de educación. Desde nuestro punto de vista, las reflexiones de una antropología pedagógica parten o se

² Autores como Loch y Bollnow también trataron de establecer otro tipo de diferenciación. Ellos hablaron de una *antropología pedagógica* y de una *pedagogía antropológica*, diferenciación que no logró imponerse. Para Bollnow la antropología pedagógica era una antropología integral y orientada empíricamente, cuya tarea principal debía ser la de trabajar los fenómenos de la educación a partir de la pregunta por lo que ellos podían ofrecer para una comprensión conjunta del ser humano. Ello abarcaría también aquellas propuestas interesadas en aclarar la relevancia pedagógica de una antropología y preocupadas por investigar la necesidad de educación del ser humano (biológico, social, psicológico, histórico, religioso). Frente a ello, la pedagogía antropológica estaría caracterizada por aquellos trabajos encargados de tematizar la relevancia antropológica de la pedagogía y de ofrecer, igualmente, aportes a una fenomenología de la educación.

enmarcan dentro del espacio de la “formabilidad”³ (Herbart), en tanto condición para que haya humanización, antropogénesis o “*naturaleza en expansión*” (Ferrero). Es gracias a esa presupuesta capacidad de formarse y al carácter “ex-céntrico” (Plessner) del ser humano, que se puede crear, recrear, producir y reproducir la sociedad y la cultura, y que se pueden llevar a cabo los procesos de internalización, individuación, socialización, subjetivación y aculturación —y de educación, como tal—. Dicho con otras palabras: el espacio de trabajo de una antropología pedagógica se abre bajo el trasfondo de la posibilidad de perfeccionamiento humano —“*perfectibilidad*” (Rousseau)— y allí plantea la formabilidad humana y la necesidad de educación como presupuestos antropológicos; presupuestos, por ejemplo, del aprendizaje, de la educación, de la formación y de los procesos de subjetivación en general. La antropología pedagógica se las ve entonces con unos cuestionamientos fundamentales que no son en nada el producto del furor de una época y se justifica así como un espacio de indagación y de crítica fundamental dentro de la pedagogía, que, no obstante, *no puede dejar de estar remitido* a las ciencias del ser humano.

Desarrollos recientes de la antropología pedagógica en la línea de una *antropología histórico-pedagógica* y orientaciones de la *antropología educacional* anglosajona en las líneas de una *etnografía escolar* y de una *pedagogía intercultural*, han llevado a cuestionar radicalmente, tanto desde el punto de vista histórico como cultural, los ideales de ser humano que han orientado la educación y las prácticas educativas mediante las cuales los individuos —hombres y mujeres— han sido formados. De acuerdo con ello, en el caso específico de una antropología histórico-pedagógica, se trata ahora de situarse en este punto en donde ya no es posible pensar más al ser humano en términos esencialistas y en donde el recurrir a la historia se vuelve necesario para ver con ojos críticos cómo nos hemos formado (cómo se ha desplegado en concreto esa formabilidad humana) y cómo nos hemos educado (socializado, culturizado, subjetivado, individualizado, etc.).

Antropología histórico-pedagógica

Una antropología histórico-pedagógica, en tanto antropología pedagógica que reconoce como presupuestos epistemológicos y metodológicos fundamentales la historicidad, la relatividad cultural, la interdisciplinariedad, se constituye en un proyecto abierto que parte de la idea de que no podemos poseer nunca una idea unitaria, trascendental y suprahistórica del ser humano. Por eso, más que alimentar esa última ilusión, una antropología histórico-pedagógica historiza y relativiza ámbitos, aspectos y fenómenos de lo humano, de la vida humana y del ser humano que hasta no hace mucho se solían tener por constantes antropológicas universales⁴. Para efectos del pensar, ello

³ La formabilidad (*Bildsamkeit*), traducida comúnmente al español como “educabilidad”, fue un concepto acuñado por Herbart en su *Pedagogía General* (Cf.: Herbart, 1984) y desarrollado posteriormente por Wilhelm Flitner en su *Manual de Pedagogía General*. Según aquel pedagogo, filósofo, psicólogo e iniciador de la discusión sobre este asunto humano, la formabilidad es el concepto fundamental de la pedagogía. Ella hace alusión a la capacidad humana de formarse y aprender. Con el problema de la formabilidad se abre un espacio de indagación en el que se encuentran entremezclados problemas antropológicos y pedagógicos. Las antropologías pedagógicas se mueven entonces en ese espacio, lo presuponen, lo tematizan o parten de allí.

⁴ La antropología histórico-pedagógica tiene, en ese sentido, una orientación similar a la de la antropología histórica, para la que el centro de análisis lo constituyen los seres humanos en concreto con sus acciones, pensamientos,

quiere decir que lo que el ser humano fue, es, o pueda ser, sólo puede ser comprendido dentro de un marco histórico-social del que el pensar mismo sobre el ser humano no puede escapar. Esta “*doble historicidad radical*” (Wulf)⁵, la del objeto y la del sujeto con su forma de conocer, no hace más que poner en evidencia que la esencia del ser humano permanece infundamentable simple y llanamente porque el ser humano no tiene algo así como una esencia y/o condición auténtica⁶. El ser humano esquivo toda interpretación cerrada, es decir, toda “*perfectibilidad*” (Rousseau) entendida de un modo definitivo como perfeccionamiento, y se manifiesta, más bien, como una construcción constante, determinada histórica y socialmente.

Lo interesante, no obstante, es que a pesar de esa imposibilidad epistemológica infranqueable y de esa condición abierta y “*ex-céntrica*” (Plessner), el ser humano aparece como el único ser que necesita saber de sí para estabilizarse, entenderse, actuar, e interactuar en y con el mundo. Ese saber y esa comprensión de sí que logra no son definitivos, pero sí necesarios. La reflexión antropológico-pedagógica adquiere con ello su justificación. A partir de acá la reflexión antropológico-pedagógica se instaura entonces como un juego constante de pregunta y respuesta, en el que se debe ser consciente que se puede saber algo, pero no todo.

Por eso, más que pretender conscientemente conformar una disciplina o conjunto cerrado, la expresión antropología histórico-pedagógica alude, más bien, a los múltiples esfuerzos inter y transdisciplinarios que investigan los fenómenos y estructuras de lo humano después de la “*muerte del hombre*” (Foucault, Barthes) y después de la pérdida de fuerza cohesionante y vinculante de las normas abstractas pedagógicas y antropológicas (pedagogías y antropologías explícitamente normativas). Es por ello que la antropología histórico-pedagógica retoma muchos de los aportes de las ciencias humanas y los de una crítica antropológica fundamentada histórica y filosóficamente, para así hacerlos muchísimo más productivos a partir de nuevos cuestionamientos, de nuevos planteamientos paradigmáticos y dentro de diferentes campos disciplinarios, que pueden, a su vez, ser muy fructíferos, en este caso específico, para la pedagogía. Lo que prima entonces como denominador común, más que el deseo unificador de una disciplina, es el *modo de observación antropológico y pedagógico* (Bollnow)⁷.

Gracias a la presuposición y reflexión sobre su propia historicidad, y a su permanente interés crítico con respecto a las concepciones, visiones e imágenes de persona explícitas e implícitas en las creaciones y producciones culturales del ser humano, la antropología histórico-pedagógica busca permanentemente dejar tras de sí, tanto el eurocentrismo, universalismo y androcentrismo de las ciencias humanas, como el anticuado interés por la historia, para, de este modo, abrirle un espacio de reflexión a

experiencias, sentimientos y padecimientos. Se trata, dicho de otro modo, de la subjetividad en la historia, con sus quiebres, cambios y rupturas.

⁵ Cf.: Wulf, 1992.

⁶ El problema fundamental de la antropología consiste en que ya en cada investigación, en la elección de sus métodos, tiene que partir de una imagen de ser humano concreta, de una concepción determinada de ser humano y, en consecuencia, en cada investigación sólo volvería a encontrar esa imagen de ser humano. En ese mismo sentido, Kamper constata la paradoja de la imposibilidad de lograr un concepto de ser humano. Su camino de solución es la “*diferencia antropológica*” que consiste en un concepto de ser humano que comprueba conceptualmente la imposibilidad de un concepto de ser humano. Con el concepto de diferencia antropológica Kamper aboga por una perspectiva de pensamiento antropológico-filosófico más autorreflexiva debido a su problema estructural. La antropología filosófica tendría que reflexionar metódica e históricamente sobre su concepto de ser humano, antes de la pregunta por el ser humano, a partir de una perspectiva de la diferencia. Cf.: Kamper, 1973.

⁷ Cf.: Bollnow, 1980.

muchos de los problemas inconclusos y todavía pendientes del presente y a otros que se avizoran en un futuro próximo. En ese sentido, una antropología histórico-pedagógica no privilegia únicamente la tematización del ser humano en abstracto o de un modo formal-trascendental, sino que lo investiga haciendo también suyos temas de diversa índole que representan, más bien, formas de expresión, de manifestación, de configuración, de aparición y de auto-transformación de lo humano. Sin perder el punto de vista pedagógico, aquí la antropología histórico-pedagógica tendría que pensar en complejos temáticos tan amplios y, a la vez, tan particulares, como la religión, las creencias, los mitos, los saberes, la ciencia, las fiestas, los rituales, las concepciones de la familia, las categorías de hombre y mujer, los comportamientos sexuales, los tipos y condicionamientos de la identidad y de la identidad sexual, las fases de la vida, la niñez, la vida adulta, los distintos procesos y prácticas de formación y de educación, las relaciones generacionales, la vida cotidiana con sus prácticas, las mentalidades y costumbres, la imaginación y el imaginario, las formas de alimentación, el amor, el trato y la concepción del tiempo y del espacio, los ritmos humanos, la relación de los seres humanos con su entorno y con la naturaleza, las formas de mediación de la experiencia, los diferentes modos y prácticas de subjetivación, el trabajo, la técnica, el cuerpo y lo ligado a él, los gestos, los gestos para con la vida, el otro, lo foráneo, la violencia, las experiencias existenciales límites, los miedos y las angustias, lo obscuro, el nacimiento, la muerte, etc. En síntesis, todos aquellos aspectos que puedan resultar de una particular importancia si se los aborda con un *interés y preocupación pedagógicos*; es decir, cuando con dicho abordaje una de las preguntas fundamentales de fondo es qué papel han jugado allí los procesos educativos y formativos y cómo a través de ellos los seres humanos han devenido en tales.

Así pues, si se miran las temáticas anteriormente mencionadas desde un marco pedagógico, se podría decir entonces que como grandes conceptos articuladores se encuentran acá la *formabilidad* - “*Bildsamkeit*” (Herbart) - y la *formación* (*Bildung*) humanas. De allí que si se establece una relación entre la antropología histórico-pedagógica y el problema pedagógico de la formación en el sentido mencionado, resulta que, más allá de la pregunta por *el ser humano*, lo que está en juego ahora es la pregunta por *los seres humanos y por sus modos particulares de formarse, es decir, de subjetivarse, de socializarse, de culturizarse, de devenir seres humanos*. Siguiendo esta línea de reflexión, para hablar de formación humana y del *homo educandus*, hoy en día resulta necesario remitirse entonces, antes que a *esencialismos*, a diferentes *aspectos humanizantes* y a complejos temáticos como los acabados de mencionar arriba. Desde esta nueva óptica, lo que los “*seres humanos son*” sale a la luz, más bien, como el reflejo de lo que los mismos seres humanos han hecho de sí y del mundo, de la manera en que han sido educados y formados —subjetivados—.

Comentario [GS1]: Página: 7
 Esto no es una corrección — pues la frase está debidamente construida—, sino una sugerencia que tiene que ver más con la musicalidad de la oración que con su gramaticalidad. También es un intento por hacer más claro el texto, puesto que pese a su belleza no es muy común el uso de la expresión “devenir” en la forma como apropiadamente la emplean los autores. Por tanto, se deja a su consideración la aceptación de esta respetuosa sugerencia. (J.A.)

II. Sociología fenomenológica y el mundo de la vida

Hemos introducido acá también la sociología con orientación fenomenológica como un marco de referencia posible porque creemos que con sus aportes ofrece un derrotero que es muy importante para pensar problemáticas pedagógicas y antropológico-pedagógicas. A diferencia del proyecto de Husserl de una fenomenología pura, trascendental o teórico-cognoscitiva, lo que acá se pretende desarrollar, con ayuda de los aportes de una sociología

fenomenológica, es *un modo de mirar fenomenológico* que sea productivo, a su vez, para pensar al ser humano *sub especie educationis*; en otras palabras, una *fenomenología aplicada desde un marco sociológico*, cuya pretensión básica consistiría en tratar de hacer visibles ciertas cosas que, de otro modo —desde otro tipo de discurso o desde otros planteamientos teóricos—, no sería posible ver. Creemos, sobre todo, que las reflexiones pedagógicas actuales necesitan recurrir a la creatividad conceptual que propicia una descripción fenomenológica en este sentido, sin desconocer, por supuesto, presupuestos como la historicidad y la relatividad cultural que hacen parte de la antropología histórico-pedagógica. Así, antes que ir a “las cosas mismas” o a “los actos puros de la conciencia intencional”, lo que aquí se busca es *ir al mundo de la vida*⁸, *en tanto espacio de las historias sedimentadas y en tanto marco situacional del ser humano, para rastrear a partir de allí cómo se configuran los espacios pedagógicos y los espacios escolares con sus respectivas orientaciones hacia la formación.*

La tematización que hacemos acá del concepto de mundo de la vida parte de la recuperación de algunas ideas rectoras de la filosofía fenomenológica de Edmund Husserl. Como se sabe, para Husserl el positivismo vigente de la época, en tanto única expresión de la cientificidad —y de la vida humana—, es visto como un momento de crisis⁹. Husserl habla del olvido de las bases pre-científicas no necesariamente reflexionadas o pasadas por la conciencia por parte de los objetivistas¹⁰. De esta forma la máxima expresión de la racionalidad humana occidental encuentra su punto flaco en el desconocimiento de los trasfondos socioculturales que dan sentido a su propia actividad científica. Al respecto dice Husserl:

Pero es claro que la pregunta por el propio y constante sentido de ser de este mundo de vida tiene ya el buen sentido para los hombres que viven en él, antes de plantear la pregunta general por su función para una fundamentación evidente de las ciencias objetivas. Los hombres no siempre tienen intereses científicos, e incluso los científicos no están siempre ocupados con tareas científicas [...] Así pues, el mundo de la vida existía para la humanidad ya antes de la ciencia, al igual que también prosigue su forma de ser en la época de la ciencia (Husserl, 1991, p. 129).

La crisis de las ciencias positivas desde la perspectiva husserliana consiste en el hecho de que éstas se estructuran con base en realidades, postulados y conceptos que ella misma no ha clarificado y justificado; se trata de cierta ceguera frente a las condiciones que la hacen posible, lo que además les impide llevar a feliz término el ideal ilustrado de introducir razón a todas las esferas de la condición humana (racionalización de la experiencia). La crítica más radical de Husserl a los positivistas se dirige a su ingenuidad, a

⁸ Acá seguimos a Waldenfels para quien el mundo de la vida hace alusión “*ante todo al mundo de la vida concreto y relativamente indiferenciado que abarca todo aquello que de alguna forma nos toca [...]*” (Waldenfels, 1999, p. 181).

⁹ Cf.: Husserl, 1991.

¹⁰ Es de anotar que para el autor la idea de la consecución de conocimientos objetivos no deja de ser una meta válida: lo único diferente en relación con las ideas positivistas de la época, es el cómo acceder a este ideal; para Husserl, la objetividad parte de la identificación de evidencias, no como la entiende el positivismo, es decir, como hechos a ser registrados desde metodologías empírico-analíticas ó hipotético-deductivas, sino entendida “*como una presencia que excluye toda duda seria: ella es un ‘ver’ y un ‘saber’, de manera absolutamente inmediata, la objetividad intencionada. En este sentido la evidencia constituye la medida de todo conocimiento*” (Herrera, 1980, p. 47).

su falta de conciencia sobre los orígenes de su propia actividad y pensamiento. Al respecto escribe el profesor Hoyos:

La tesis central de los estudios de Husserl en torno a la crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental es la siguiente: El positivismo, que él más frecuentemente llama objetivismo, tanto de las ciencias de la naturaleza como de las del espíritu, ha llevado a olvidar la auténtica reflexión sobre el sujeto, autor de la ciencia y la investigación, y al mismo tiempo quien utiliza sus resultados (Hoyos, 1986, p. 27).

La posibilidad de superar dicha crisis consiste en la recuperación de la principal característica de todo sujeto: la capacidad de juicio y con ello el retorno a la reflexión, la crítica y la conciencia —función de cimentar y función de hilo conductor, según Waldenfels—. De esta forma, la ruptura con la actitud natural y con dicha ingenuidad se consigue tras la adopción y puesta en marcha de una actitud crítica, esto es, mediante aquella actividad que responde a una exigencia de inteligibilidad con la cual las bases de la vida cotidiana y la ciencia quedan expuestas al juicio crítico del sujeto reflexivo. En ese sentido, la fenomenología es propuesta acá como una “ciencia rigurosa” capaz de esclarecer las condiciones que permiten la construcción de los conceptos científicos y su vivencia; ciencia que ha de permitir la reducción del mundo objetivo de las ciencias a la toma de conciencia sobre cómo algo se transforma en objeto para nosotros. La fenomenología es vista entonces como la ciencia capaz de explicitar cómo algo se convierte en objeto en nuestra conciencia; ciencia que ha de permitir entonces realizar efectivamente una convergencia entre lo trascendente¹¹ y lo inmanente¹², entre la conciencia y el mundo.

Como lo dice Habermas:

Para mantener, sin embargo, el predominio de la filosofía, Husserl hizo entonces una jugada bien original (también bajo la impresión de un momento histórico oscurecido en términos totalitarios). Convirtió el mundo de la vida en olvidado fundamento de sentido de las ciencias. La escisión del mundo en ser corporal y en ser psíquico no reflejaba a su juicio sino la autocomprensión objetivista de las ciencias, que se ocultan a sí mismas el contexto de nacimiento que para ellas constituye el mundo de la vida. El mundo de la vida constituye, en tanto que praxis natural y experiencia del mundo, el concepto totalmente opuesto a aquellas idealizaciones que intervienen en la constitución de los ámbitos de conocimiento de las distintas ciencias¹³. Las

¹¹ “Brevemente, son trascendentes toda exterioridad y todo conocimiento privado de evidencia, es decir, todo conocimiento que no alcanza la intuición auténtica del objeto intencionado o puesto” (Herrera, 1980, p. 52).

¹² La inmanencia es recuperada en la perspectiva husserliana con la intención de enraizar lo pensado y lo actuado en una determinada contextura, con lo cual la idea vacía de la trascendencia sin más, queda revaluada a partir de la reivindicación de la articulación de lo trascendente con la vivencia particular. Al respecto escribe el profesor Herrera: “en el fenómeno es necesario distinguir la apariencia (*Erscheinung*) y aquello que aparece (*Erscheinendes*). Sin duda que lo que aparece no es realmente inmanente: él no es una parte real de la aparición. Sin embargo, nos es dado de manera absoluta” (Herrera, 1980, p. 51).

¹³ Los argumentos centrales de Husserl parecen hipostasiar el mundo de la vida como una contextura inmunizada contra toda idealización, o si se quiere, contra toda ideología producida en el ámbito de las ciencias, lo cual termina por negar el giro lingüístico producido por la pragmática desde la idea del juego del lenguaje, y por la hermenéutica, en su postulado del círculo hermenéutico. En esta perspectiva las producciones humanas surgidas de la ciencia son asumidas como constructos exógenos a los diferentes mundos de la vida, con lo que se pasa por alto el papel dialéctico que juegan entre sí, en la medida en que éstos no sólo se originan en su territorio, sino que, además, obran

idealizaciones subyacentes en las operaciones de medida, en la suposición de causalidad, en la matematización, etc., explican también la tendencia de la imagen científica del mundo a la tecnificación, es decir, la formalización de la praxis cotidiana (Habermas, 1996, p. 60).

La ruptura que propicia el concepto de mundo de la vida consiste en la propuesta de una fundamentación del quehacer de la filosofía fenomenológica en franca diferencia con las arquitecturas teórico-trascendentalistas de la filosofía, con lo cual las cosas y experiencias quedan problematizadas, no desde su fundamentación última, sino a partir de la pregunta por cómo ellas aparecen o se hacen visibles en la experiencia o vivencia de quien lo experimenta. Nos interesa resaltar acá entonces que *la filosofía deja de ser así fundamentación para pasar a ser reconstrucción de lo vivido*. Dicha acción reconstructiva de la filosofía la hace operar, además, como políglota, es decir, como poseedora de varios lenguajes, a saber: el de las ciencias y el de las experiencias de la vida cotidiana.

Así pues, la solución al problema de la *crisis de las ciencias europeas* la ve Husserl en la apuesta por el camino de la reflexión que consiste en la vuelta a los orígenes de la ciencia, es decir, al mundo de la vida, en donde es posible explicitar la subjetividad como dadora de sentido y, por tanto, como subjetividad operante y práctica. La idea central en este argumento es la recuperación de la cotidianidad donde el sujeto pueda reconocerse a sí mismo como subjetividad operante. Para Husserl se hace necesario, por ello, tematizar la subjetividad ubicada, construida en un determinado mundo de la vida, desde su actividad motivada e intencionada históricamente. Con el mundo de la vida como centro seguimos entonces la orientación abierta por Husserl, no obstante, en la versión renovada de Habermas y el sentido programático propuesto por Waldenfels. Al respecto dice este último:

El olvido del mundo de la vida es responsable, según Husserl, de desarrollos equívocos que sólo pueden ser subsanados mediante el regreso al mundo de la vida. De antemano, el mundo de la vida no es objeto de una simple descripción o, menos aún, meta de una búsqueda que tenga como fin la inmediata plenitud de la vida; constituye más bien el tema de un re-cuestionamiento metódico y diversificado [...] Tal re-cuestionamiento apunta hacia tres direcciones. Busca el fundamento de unas ciencias que se han quedado sin fundamentaciones; busca, además, el acceso a una fenomenología trascendental orientada en el sujeto que nos permita rendirnos cuentas a nosotros mismos acerca de nuestros logros intencionales; y, finalmente, busca una perspectiva histórica global que ataje la desintegración del mundo en una pluralidad de mundos particulares. En ese sentido, se puede hablar de una triple función: función de cimentar, función de hilo conductor y función unificador (Waldenfels, 1997, p. 43).

La orientación fenomenológica hacia el mundo de la vida —con el fin, en particular, de tematizar y problematizar la constitución de los espacios pedagógicos y escolares— ha de servir acá entonces para criticar y volver reflexivos los procesos de racionalización y

en él modificándolo. De esta manera, los mundos de la vida no podrían quedar blindados contra las idealizaciones de la ciencia, pues serían ellos mismos producto de éstas en el devenir histórico de sociedades altamente tecnificadas, como la moderna sociedad industrial.

colonización del mismo mundo de la vida y de los “*mundos particulares específicos*” (Waldenfels, 1997, p. 44).

De otro lado, Habermas recupera el concepto weberiano de *tradicionalización secundaria* para hacer alusión a la profunda resonancia que las producciones científicas han tenido sobre la vida cotidiana, llevando a la acumulación y sedimentación de conocimientos que funcionan precisamente como nuevas tradiciones. El cuestionamiento habermasiano a esta tecnificación de la vida cotidiana se dirige hacia la pregunta por la posible descarga de la ciencia en el mundo de la vida y/o su colonización. Con respecto a esta descarga se realiza un reconocimiento afirmativo sobre las implicaciones de la ciencia en la vida cotidiana, como nuevas estrategias positivas para afrontar el desarrollo humano y social. Así, la técnica de los aparatos y las producciones tecnológicas logran una fuerte injerencia sobre la vida cotidiana, de manera que el contexto pre-científico no consigue inmunizarse de las incidencias por parte de la ciencia —el mundo de la vida contemporáneo es un mundo de la vida tecnificado—. La idea de la tecnificación de la vida cotidiana como colonización lleva también a otros ámbitos de análisis un poco más problemáticos: en tanto significación de la tecnificación como introducción creciente de la razón instrumental en contextos vitales no necesariamente supeditados a dicha lógica o razón, la colonización del mundo de la vida representa entonces la pérdida de cobijo por parte del sujeto en un doble sentido: de un lado, en cuanto desencantamiento de valores y representaciones tradicionales y, de otro, en cuanto pérdida de credulidad y confianza en las ofertas científicas de la sociedad industrial moderna. En este sentido, la racionalización y homogenización del mundo de la vida lleva también a una racionalización y homogenización de los espacios y, en consecuencia, de los seres humanos. Como bien lo plantea Waldenfels:

Si partimos de que como seres corporales estamos co-determinados por nuestro Ser-Aquí y de que la pregunta ‘¿quién soy?’ no puede ser respondida sin relación con la pregunta ‘¿dónde estoy?’, entonces la normalización de los espacios vitales se amplía así a una normalización de la vida misma en la que, como consecuencia, se allanan diferencias y se reduce la tensión entre mundo propio y mundo extraño (Waldenfels, 1999, p. 209).

Antropológica y pedagógicamente hablando, es precisamente a esa formación del ser humano *en y mediante* los espacios a lo que queremos apuntar acá. Dicho con otras palabras: no hay formación en abstracto y al margen de una cierta espacialidad, lo que vuelve necesaria la pregunta antropológico-pedagógica e histórica por la configuración y papel de estos espacios para la formación.

En el anterior apartado se hizo un acercamiento al mundo de la vida a partir de las ideas de Husserl. En lo que sigue se tratarán las ideas sociológicas de Alfred Schütz en torno a dicho concepto. Lo primero que cabe decir al respecto es que a ambos autores los vincula la fenomenología como procedimiento, aunque cada uno tiene una visión muy particular de ella. En el caso de Schütz, la producción académica se encuentra orientada hacia la sociología¹⁴. Para Schütz, la sociología como ciencia rigurosa debe encargarse del estudio detallado de la vida cotidiana. De allí que se pueda afirmar que la obra de Schütz es un intento por sociologizar la filosofía fenomenológica de Husserl y, con ello, el concepto de mundo de la vida. En ese sentido, dicha sociologización implica la pregunta por la

¹⁴ Cf.: Schütz, 1962, 1993.

objetivación social de las ideas filosóficas fenomenológicas, con miras a su implementación para la comprensión e intervención de la interacción social en contextos socioculturales específicos. Sociologizar significa, por ende, aplicar en el ámbito de la relación social las ideas fenomenológicas. Se reconoce en este sentido la dificultad de traducir postulados universalistas de la fenomenología de Husserl como la suspensión del juicio (*epoché*) y la reducción fenomenológica a contextos específicos del acontecer social y frente a ello cobra relevancia la idea rectora de preguntarse por el modo en que los actores crean o construyen la realidad social, reconociendo con ello el carácter intersubjetivo que implica la dinámica social, según la cual los actores crean la realidad con base en pautas de acción que los constriñen; pautas que operan como acervos de conocimientos socialmente contruidos que devienen en herencias culturales en los procesos de socialización; herencias culturales que ayudan a comprender la forma en que la tecnificación de la vida cotidiana y la sociedad del riesgo pueden ser asumidas como estructuras intersubjetivas configuradoras y configuradas en la vida cotidiana de los diferentes actores sociales. Lo anterior es importante, porque con dicha idea Schütz no cae presa de las críticas que Habermas le hace a Husserl. Acá no hay una idealización de la vida cotidiana en tanto urna de cristal no modificada o no intervenida por las ideologías devenidas de la ciencia. Así pues, Schütz recupera el mundo de la vida como un espacio de resignificación de la realidad social y como un espacio para entender el sistema de sociedad, y rompe así con la ingenuidad husserliana al imprimirle al mundo de la vida una dinámica intersubjetiva que se aleja de las reificaciones realizadas por los discursos objetivantes de los grandes relatos de la sociología, así como de las miradas acríticas del mundo de la vida.

De acuerdo con lo anterior, las pretensiones de Schütz giran en torno al estudio de cómo funciona de hecho el espacio fenoménico del encuentro entre los sujetos; espacio que constituye el horizonte de la vida diaria. En la apuesta metodológica y teórico-cognoscitiva de Schütz, aunque se apunta hacia la recuperación de la subjetividad del actor considerado en su espacio vital cotidiano, no se abandona la idea científica de construir referentes conceptuales que puedan trascender las meras narraciones descriptivas que los sujetos realizan sobre sus experiencias en la vida cotidiana. Sobre este aspecto escribe el mismo Schütz:

Seguramente nos sorprenderíamos si encontráramos un cartógrafo que trazara el mapa de una ciudad de acuerdo con la información que recoge de sus habitantes. Sin embargo, los científicos sociales escogen con frecuencia este extraño método. Olvidan que hacen su trabajo científico en un nivel de interpretación (teórica) y comprensión que difiere de las ingenuas actitudes según las cuales las personas se orientan e interpretan su vida cotidiana (Schütz en: Ritzer, 2001, p. 506)¹⁵.

Hasta el momento se han venido exponiendo ideas características de la sociología fenomenológica de Schütz, pero aún no se han puesto en cuestión sus concepciones del mundo de la vida. Según Habermas: “Schütz concibió el mundo de la vida como el suelo no problematizado de la praxis cotidiana. Por eso trató en primer lugar de aclarar qué

¹⁵ Sin embargo, con estas ideas tanto Husserl como Schütz parecen caer en una contradicción de cara a su crítica al positivismo, pues la suspensión del juicio y el llamado a una mirada no ingenua por parte del investigador repiten el vicio objetivista que tanto se les reprochaba a los positivistas, según el cual se quisiera romper con los valores de la vida cotidiana e investirse de los valores de la ciencia.

significa concebir algo como obvio, como ‘algo que se da por descontado’ hasta que no hay más remedio que ponerlo en cuestión” (Habermas, 2000, p. 359). Dicho suelo no problematizado sólo puede ser puesto en cuestión gracias a la posibilidad de que el sujeto acceda a una autocomprensión de su existencia, lo cual reafirma nuevamente las ideas fenomenológicas husserlianas. Así, el mundo de la vida puede ser reflexionado desde la posible aparición de asuntos problemáticos en la rutina de la vida cotidiana de los sujetos, que no pueden ser resueltos con base en las herencias culturales no problematizadas, representadas en las tipificaciones y recetas existentes en la actitud natural. Dichas herencias culturales, como ya se dijo, son asumidas por los sujetos como un saber implícito (pre-teórico) que se posee, pero del que no se es consciente; este saber de fondo es el que representa el contexto del mundo de la vida.

De esta forma, el principal criterio metodológico y vivencial del estudio fenomenológico ha de partir de la experiencia abridora de sentido del sujeto, sin la cual un investigador versado en metodologías investigativas no lograría nunca acceder al mundo de la vida de los otros ni al suyo. Schütz plantea que el mundo de la vida cotidiano es el ámbito de la realidad sobre el que el ser humano retorna inevitable y recurrentemente. De esta forma el mundo de la vida permite la ubicación contextual del sujeto; ya no es el mundo en abstracto, sino el mundo de la experiencia vivida centrada en el cuerpo de cada quien, marcada por tradiciones socioculturales y socializadas con otros. Lo primero que se podría decir al respecto es la estrecha relación, o si se quiere, la casi homologación entre el mundo de la vida y el mundo de la experiencia. Se trata de los cimientos de una fenomenología de la experiencia que de forma genético-reconstructiva estará vigilante para poner en cuestión los orígenes pre-científicos y/o pre-teóricos de la vida científica. El mundo de la vida se erige así como trasfondo de toda actividad humana. Queda claro entonces el papel tan importante que cumple el mundo de la vida en la fundamentación de Husserl y de Schütz, en tanto dador o donador de sentido y de legitimidad a toda empresa humana.

III. Aspectos del mundo de la vida y espacio vital

El mundo de la vida cotidiano es la región de la realidad sobre la cual el ser humano puede intervenir y transformar, al actuar allí por medio de su cuerpo. Pero, igualmente, es este el espacio en el que se limitan las posibilidades de acción. El ser humano accede al mundo de la vida mediante su cuerpo propio y a través de él *se perspectiviza y se abre al mundo*. El mundo de la vida posee entonces un horizonte temporal y un horizonte espacial. Aquí vale la pena retomar un autor citado por Mèlich en su texto *Del extraño al cómplice*; se trata del pedagogo y fenomenólogo Van Manen, quien dice que hay cuatro existenciales que resultan inseparables: a) espacialidad (*lived space*); b) corporeidad (*lived body*); c) temporalidad (*lived time*) y; d) relacionalidad (*lived human relation*). Los mundos de la vida adquieren entonces una forma particular gracias a tipos de orden específicos que se configuran mediante las experiencias – corporales - y gracias a los existenciales mencionados. Dicho en otras palabras, los órdenes —sus estructuras y niveles— se configuran a partir de las experiencias corporales en el tiempo, en el espacio y con otros. Experiencias que, a su vez, son en muchos casos el producto de aprendizajes y de procesos de habituamiento.

El ser humano, en tanto *ser-corporal-en-el-mundo*, se encuentra en un espacio vital y vive su tiempo —lo anterior supone una diferenciación frente al espacio físico-formal y frente al tiempo homogéneo, mecánico y medible—. El ser humano es entonces el donador de sentido de su mundo, de su entorno (*Umwelt*) pero a partir de su mundo de la vida (*Lebenswelt*). De allí entonces que el ser humano sea lo que es como sujeto gracias también a un entorno que lo forma y que forma, incluso con la posibilidad de su trans-formación. Todo esto se logra a partir de un sentido que es otorgado, o mejor, resignificado por el sujeto mismo. De esa manera, el espacio se convierte en espacio vital, y deja de ser un lugar para convertirse en una dimensión. El espacio vivido o vivencial se diferencia entonces del espacio abstracto. Al respecto Bollnow dice lo siguiente:

1) En el espacio vivencial existe un punto central determinado que de algún modo [...] viene dado por el lugar del hombre que está vivenciando el espacio. 2) Hay en él un sistema de ejes determinado, relacionado con el cuerpo humano y su postura erguida, opuesta a la gravedad terrestre [...] 3) En él las regiones y los lugares son cualitativamente distintos. Sobre sus relaciones se basa una estructura multifacética del espacio 'vivencial', para la que no hay analogía en el espacio matemático. 4) No hay sólo transiciones fluidas de una región a otra, sino también límites netamente recortados. El espacio 'vivencial' muestra verdaderas discontinuidades. 5) [...] Ante todo, el espacio 'vivencial' nos es dado como un espacio cerrado y finito y sólo por experiencias posteriores se ensancha hasta una extensión infinita. 6) En su totalidad, el espacio 'vivencial' no es una zona de valor neutral. Está ligado al hombre por relaciones vitales tanto fomentadoras como frenadoras. En uno como en otro caso pertenecen al campo de la actitud vital humana. 7) Cada lugar en el espacio 'vivencial' tiene su significación para el hombre. Por ello, para la descripción del espacio 'vivencial' empleamos las categorías usuales de las ciencias del espíritu. 8) No se trata de una realidad desligada de la relación concreta con el hombre y, de acuerdo con ello, de la relación humana con este espacio, pues ambas cosas son imposibles de separar (Bollnow, 1969, pp. 24-25).

Desde una orientación antropológico-filosófica, Ernst Cassirer¹⁶ plantea que el espacio y el tiempo constituyen la urdimbre en que se halla trabada toda realidad. Este autor propone, además, que la experiencia espacial y temporal debe ser analizada de acuerdo con cada cultura partiendo de la concepción de mundo que hay en juego. Es decir, que existen *tipos* diferentes de experiencia espacial y temporal y no todas ellas se encuentran en el mismo nivel. Así, existen de menor a mayor grado de complejidad los siguientes espacios: *espacio orgánico*, en el cual todo organismo busca adaptarse a ciertas condiciones del ambiente para sobrevivir; *espacio perceptivo*, el cual no es un mero dato perceptible, sino que va ligado, más bien, a los diferentes géneros de la experiencia sensible, óptica, táctil, acústica y kinestésica; *espacio simbólico o abstracto*, el cual no halla su contrapartida ni su fundación en ninguna realidad física o psicológica sino, más bien, en símbolos de relaciones abstractas, tal como sucede con las matemáticas, por ejemplo.

A partir de una mirada fenomenológica de la educación, Joan-Carles Mèlich plantea, de una manera similar a la nuestra, la idea de un ser humano como educable y educando. Llega

¹⁶ Cf.: Cassirer, 1993, p. 71.

a la conclusión de que la educación se debe concebir de entrada como antropogénesis¹⁷. Es decir, que no hay *anthropos* sin *paideia*. De ahí se deriva la afirmación de que la educación es tiempo y espacio, pues tratar el tiempo de la educación implica necesariamente estudiar el espacio y viceversa. Por tanto, los espacios se convierten en una producción vital para el ser humano y su relación con la educación, pues son espacios vivenciados. Si hay espacio es porque el ser humano es un ser espacial, ya que no existe espacio por fuera del ser humano mismo. Incluso se puede decir que las bases objetivas de nuestros mundos vitales afectan la manera en que los seres humanos se experimentan a sí mismos desde el punto de vista corporal, la manera en que perciben el sentido de las acciones, etc. Parte de ese mundo de la vida son también las instituciones y organizaciones sociales, las maneras en que disponemos y organizamos los espacios vitales, etc. Finalmente, el autor hace una comparación entre tiempo y espacio, explicando los dos tipos de temporalidad existentes, y afirmando que de esa misma manera se debe leer el espacio para aproximarse a la comprensión de los mundos de la vida de los sujetos que habitan un mismo entorno, tal como puede suceder en un espacio pedagógico como tal. Así, existen dos tipos de temporalidad: a) la *cronológica* (*Khronos*), que puede entenderse como el convencionalismo aquel en el cual dividimos el día en 24 horas con sus respectivos minutos y segundos y que se comparte con los otros individuos; b) la *kairológica* (*Kairós*), la cual es el tiempo vivido, el tiempo subjetivo en oposición al reloj; es el tiempo del *ser-en-el-mundo*. Así mismo, se propone el autor considerar dos tipos de espacialidad: a) el *espacio vivencial*, el cual consiste en el horizonte de cada mundo de la vida; b) el *espacio socio-histórico*, el cual se estudia y clasifica las formas de vivir a partir de la interacción y las relaciones interpersonales, desde una perspectiva social e histórica. Desde estos enfoques es que el autor propone vislumbrar las interacciones pedagógicas en la vida cotidiana. Argumenta además este autor que la corporeidad es la categoría principal que permite la intelección del proceso educativo en una institución educativa a través de una hermenéutica educativa basándose en la teoría gadameriana.

Así pues, la recuperación de la idea fenomenológica del mundo de la vida deja reivindicar la vida cotidiana como contexto de construcción y, por ende, como contexto de emergencia de todo saber. Acá el carácter situado del ser humano se constituye entonces en condición fundamental para toda experiencia *donadora de sentido*, sin con ello querer decir que sea allí en el mundo de la vida en donde se realiza dicha experiencia de un modo originario y auténtico. Más bien y como lo dice Foucault:

Lo vivido es a la vez el espacio en el que se dan todos los contenidos empíricos a la experiencia y también la forma originaria que los hace posibles en general y designa su enraizamiento primero; permite comunicar el espacio del cuerpo con el tiempo de la cultura, las determinaciones de la naturaleza con la pesantez de la historia, a condición, empero, de que el cuerpo y, a través de él, la naturaleza, sean dados primero en la experiencia de una espacialidad irreductible y de que la cultura, portadora de la historia, sea experimentada primero en lo inmediato de las significaciones sedimentadas (Foucault, 1985, p. 312).

La tesis acá es que, desde el punto de vista antropológico-formativo, el ser humano se comprende con los demás seres humanos dentro de ese espacio mundo vital y que es allí

¹⁷ Cf.: Mèlich, 1994, p. 74.

donde realiza sus experiencias. Mediante la pregunta por los espacios vividos se puede conocer cómo los seres humanos en tanto seres corporales y en movimiento le dan sentido y se las arreglan con su mundo de la vida. A partir de las interacciones con otros, los seres humanos experimentan el mundo y a sí mismos.

Llegado hasta acá, nos interesa destacar que, desde nuestra perspectiva antropológico-pedagógica y socio-fenomenológica, el sujeto, o mejor, lo que hace la individualidad y particularidad de un sujeto, no es entonces su condición como punto de inicio, sino la resultante —en permanente construcción— de la experiencia corporalmente situada de la diferenciación dentro de un campo; experiencia ante todo diferenciadora entre lo propio y lo extraño y a partir de la cual el mundo de la vida se configura como *mi mundo de acogida aquí* y como *un mundo extraño allá*¹⁸. Esta experiencia de los límites y de las delimitaciones es la que en parte se configura con los espacios. Se puede decir entonces que los dispositivos espaciales delimitan igualmente las maneras en que los seres humanos se constituyen como tales en tanto individuos pertenecientes o inmersos en dichos espacios. Los espacios poseen una discursividad —dicen algo— y fungen, igualmente, como instancias de sedimentación de los saberes.

IV. Espacios pedagógicos

El mundo de la vida no es algo monolítico. Así como el mundo de la vida se organiza en torno a un espacio y a un tiempo particular, remite también a una variedad de mundos de la vida geográfica e históricamente diferentes. Hablamos entonces de que existe una variedad de mundos de la vida de conformidad con los distintos momentos de la historia y con las diferentes culturas. Los mundos de la vida adquieren así su forma especial mediante ciertos órdenes específicos; es decir, éstos se dividen o especializan en “*mundos especiales intraculturales*” (Waldenfels) a los que le subyacen igualmente intereses, fines, técnicas, hábitos, órdenes, etc., especiales.

Así pues, en nuestro planteamiento los espacios que consideramos pedagógicos se establecen sobre el trasfondo de los mundos de la vida. Nuestra idea acá es que esos mundos de la vida se pueden ver y analizar como mundos que se configuran de un modo pedagógico. No queremos dar a entender que con ello se trata de una simple extrapolación. Cuando se hace la pregunta por lo “pedagógico” de un espacio pedagógico, se ha de pensar en una forma de orden particular. En términos de su intencionalidad —de su “diagrama” (Foucault)—, un espacio pedagógico se configura a la luz de una pretensión de formación y en términos de su estructuración, cuando incluye las instancias enseñante, aprendiz, aquello que se aprende, un ideal de formación, etc.

Por eso, nuestro interés busca otra mirada: se trata de considerar acá como espacios pedagógicos incluso espacios diferentes a los de la escuela. Como se puede notar, el problema no es el espacio como espacio físico, sino el sentido los sentidos —la intencionalidad pedagógico-formativa— que se da a ese mundo de la vida. Gracias a la percepción del espacio y de lo que hay en él y al modo en que el individuo se desenvuelve y acomoda en él, tienen lugar procesos de formación: por ejemplo, mediante la sensoriomotricidad de la percepción espacial, mediante los juicios afectivos y emocionales y mediante la percepción el individuo que dota de sentido el espacio; de allí que la escuela sea —o aspire a ser— entendida como un *segundo hogar* o como el lugar *donde se va a*

¹⁸ Cf.: Waldenfels, 1999, pp. 200 y ss.

aprender. Una de nuestras hipótesis en ese sentido es que incluso en la actualidad muchas veces la escuela, el entorno escolar, ya no funge como un espacio pedagógico y, por el contrario, son ahora espacios como el “parche de la esquina”, la gallada, etc., los que se constituyen en espacios pedagógicos por excelencia.

Dado lo anterior se puede afirmar que cuando hablamos de espacios pedagógicos éstos han de asumir en su significación y vivencia ciertas dimensiones pedagógicas que permitirían su legitimación como tal. Para el profesor Mario Osorio:

Son pues, tres los escenarios en los que se deben actualizar, o en los que deben actuar las dimensiones de la pedagogía: a) a nivel de las prácticas educativas directas; b) a nivel de las prácticas instituyentes de la organización como institucionalización de una propuesta pedagógica consensualmente válida y mantenida en el espacio de las estrategias de acción; c) a nivel de las prácticas como movimientos de dirección (Osorio, 1990, p. 52).

El primer escenario del mundo de la vida citado en el cual las dimensiones de la pedagogía configuran espacios pedagógicos se refiere a prácticas educativas directas. Se entiende por prácticas educativas directas las acciones reflexivas y críticas que permiten el desarrollo de las prácticas, en este caso, pedagógicas, transformándolas en experiencia y vinculando, para ello, la creatividad a su propio discurso performativo, esto es, la reivindicación de la capacidad de agencia sobre sí mismo como condición básica para pensar en los espacios pedagógicos en el entramado intersubjetivo de los mundos de la vida. Así, el espacio pedagógico asume las características de ser un proceso creativo, un mundo de interacciones donde se auspician las confrontaciones subjetivas en aras de la realización de procesos de formación. El segundo escenario del mundo de la vida en el cual se pueden objetivar los espacios pedagógicos son las prácticas instituyentes de la organización pedagógica, las cuales, como complemento a las prácticas directas, preguntan por las condiciones de posibilidad institucional devenidas de los mundos de la vida; es decir, se interroga por las dimensiones institucionales del mundo de la vida cotidiana que se ha configurado por las rutinas y tipificaciones que permiten vivenciar y significar de una determinada manera lo social, siendo por ende el principal vector en la dinamización de la construcción social del espacio pedagógico. Al respecto escribe el profesor Osorio:

En la institución se distinguen dos componentes fundamentales: a) lo instituido, que son los medios materiales, las formas institucionalizadas, más o menos estables y específicas, el sistema de valores y normas, los patrones culturales, etc., b) lo instituyente, que son las personas involucradas en la vida de la institución, sea como agentes internos o como “clientela”, y el propio proceso de interacción en el medio en que ella actúa (Osorio, 1990, p. 57).

De esta manera, el espacio pedagógico en el mundo de la vida, al adquirir estas dos condiciones, se perfila como herencia cultural y como agencia humana. Lo central de esta doble implicación, desde la perspectiva de una pedagogía fenomenológica, es dar mayor fuerza, según la idea de la formación, a la dinámica instituyente de los imaginarios pedagógicos; con lo cual el magma de significaciones permite la expansión de la naturaleza humana y, con ello, como se dirá más adelante, la ex-centricidad. La idea básica en lo que

Comentario [GS2]: Página: 17
Preguntar a los autores si se quiso decir “performativo”. (J.A.)

se refiere al aspecto de las prácticas instituyentes de la organización pedagógica es reconocer en el contexto de los espacios pedagógicos la importancia de la capacidad de agencia de los sujetos en procesos de formación, sin querer con ello reivindicar ideas solipsistas de la actuación humana sino, más bien, el entramado intersubjetivo que configura los mundos de la vida y que se expresa en términos del espacio pedagógico como aquellos patrones culturales que cargan históricamente con acervos de significaciones socialmente construidas sobre lo pedagógico-formativo. Así:

La tarea de la pedagogía en el campo de las instituciones es la de, teniendo en consideración lo instituido, dar énfasis y vigor a la instancia del instituyente. Las fuerzas sociales que la institución represa, disciplina y organiza, y la pluralidad de propósitos o intereses que los objetivos oficiales disimulan; dichas fuerzas contenidas reaccionan, en primer momento, con actitudes anti-institución, a través de la crítica ideológica, de alternativas voluntaristas, grupistas, corporativas, o comunitarias; actitudes que, entretanto, terminan por agotarse y desocuparse a menos que se transformen, de inmediato, en posicionamientos firmes contra la institución, en el sentido de acciones críticas y lúcidamente eficaces para la reconstrucción, en nueva forma, de la institución: una reconstrucción permanente e incansable, que se materialice en planes y programas alternativos, en nuevas formas e instrumentos de superación (Osorio, 1990, p. 57).

Por último, las prácticas colectivas como movimientos de dirección en el espacio pedagógico, implican la tematización de prácticas colectivas en espacios públicos que den cuenta de procesos formativos intrasubjetivos, intersubjetivos y transubjetivos. El espacio pedagógico se encuentra articulado por espacios privados de formación del sujeto concreto y por espacios públicos donde dicha formación se integra o contribuye a la formación social-colectiva. Los espacios públicos son el lugar social de la comunicación humana donde se da sentido al reconocimiento y a la reciprocidad; son, por ende, el lugar de explicitación y puesta en diálogo de identidades particulares; de allí su gran importancia para el proceso formativo que implican los espacios pedagógicos. Los espacios privados son el contexto de la autoreflexividad desde la cual y gracias al encuentro con los otros, se pueden agenciar ejercicios formativos de reconstrucción de los mundos de la vida. Los espacios pedagógicos consiguen desde esta perspectiva legitimarse como procesos de autoreflexión crítica donde las prácticas colectivas agenciadas desde las acciones comunicativas dan paso al ejercicio de la crítica como acción terapéutica, en cuanto a su potencial de transformación, al develar conjuros ideológicos aparentemente inmunizados en las tradiciones que representan esos referentes culturales no problematizados del mundo de la vida, los cuales desde el espacio pedagógico son desencantados con el fin de tornar realidad existente el ideal de formación.

Las prácticas educativas directas, instituyentes y colectivas conllevan, desde esta concepción de espacios pedagógicos, la reconstrucción de los mundos de la vida como espacios para la actividad formativa, la cual consiste en desbaratar —fluidificar— la concreción del espacio pedagógico a través de la tematización y/o problematización de los mundos de la vida, expresada en los siguientes términos: la deconstrucción de los lazos históricos que ligan las visiones de lo pedagógico-formativo con la sociedad y los sistemas educativos concretos; la reivindicación de los sujetos como agentes instituyentes capaces,

gracias al ejercicio de la reflexión crítica, de emanciparse de los estuches férreos de la tradición y la instrumentalización; la configuración de propuestas pedagógicas que conlleven la superación de las condiciones sociales dadas y que, por ende, partan de la reconstrucción de los mundos de la vida como principal actividad pedagógica; la instrumentalización de dicha propuesta en términos de acciones estratégicas de formación, es decir, como una intervención “terapéutica” que los poseedores de sus mundos de la vida realizan sobre ellos, sobre los sujetos en interacción y sobre los trasfondos transubjetivos que les son telón de fondo para la actuación social-pedagógica. Dado lo anterior, se puede afirmar que la principal característica de los espacios pedagógicos sea la autogeneración en contextos reflexivos de los mundos de la vida, lo cual presupone ciertos ideales formativos de perfeccionamiento y formas de enfatizar la ex-centricidad humana.

V. Espacios escolares

En la escuela y en los espacios escolares que ésta propicia adquieren sentido y se desarrollan los mundos de la vida de los sujetos que están allí inmersos. Ello significa, en aras de una posible indagación, que es necesario un modo de observación desde el punto de vista del mundo de la vida. En ese sentido, los mundos de la vida esquematizados por los pensadores alemanes Husserl y Schütz como espacios vitales configurados por las dimensiones sociales o de institucionalización, culturales o de comunicación y personales o de la experiencia, pueden servir como una guía teórica para el estudio comprensivo de los espacios escolares, dado que la institución escolar comporta en sí misma el cruce o sincretismo de dinámicas institucionalizantes devenidas de los imperativos sistémicos de los procesos de modernización, de las prácticas y acciones comunicativas de lo cultural y de las vivencias potenciadoras de sentido de lo personal.

Por espacios escolares vamos a entender básicamente los espacios de la Escuela. Estos espacios poseen una estructuración y una intencionalidad, y obedecen a ciertos fines e intereses. En la medida en que no son ajenos ni a la historia ni a la influencia de la cultura y de la sociedad se pueden ver también como sujetos a los procesos de racionalización y homogenización del mundo contemporáneo. Aquí *“la formación del espacio viene acompañada por la multiplicidad de sombras de una deformación del espacio”* (Waldenfels, 1999, p. 209). En ese sentido, los espacios escolares afectan o influyen en la formación y educación de maneras muy diversas; también tienen que ver con el modo en que se presentan y organizan en ellos los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, los espacios escolares, en tanto espacios educativos y formativos, facilitan, condicionan, obstaculizan, le agregan o suprimen contenidos y significados a la educación y a los procesos de formación humana. La educación se tiene que orientar siempre de nuevas maneras a partir de situaciones sociales e individuales cambiantes en las que tienen mucho que ver las disposiciones espaciales. De ahí la importancia de pensar desde esta óptica de la construcción de los espacios escolares.

Hay que subrayar, igualmente, que la escuela también cumple con la función de regular y disciplinar a los sujetos miembros de una cultura y de un espacio social. En tanto espacio delimitado es un espacio para la educación. El espacio escolar, además de ser un espacio educativo, cumple también el papel de ser el lugar para la disciplina y el control de los educandos. Una de las hipótesis acá es que, si bien los espacios no determinan la educación, sí señalan ciertos límites a partir de los cuales toman forma modos distintos de enseñanza y

aprendizaje. Varios ejemplos de ello son: el cambio de espacios escolares asimétricos (arriba igual poder, abajo igual sumisión y control) a espacios cada vez más simétricos: asientos a un mismo nivel, mesas redondas, disposición de los asientos para el contacto cercano y cara a cara. Está también el tránsito de espacios escolares inamovibles a espacios escolares más móviles. Espacios en donde las sillas ya no están pegadas al piso y en donde la orientación de la atención ya no está dirigida necesariamente hacia un punto central: el maestro o maestra. Hablamos de salones talleres en los que prima el trabajo por grupos o parejas y en donde el maestro o maestra se mueve de lugar en lugar. Dentro de esa misma lógica, está la idea de un espacio escolar adecuado que se corresponde con una organización temporal adecuada. El cambio del trabajo mecánico al trabajo cualificado y significativo supone igualmente una disposición del espacio escolar propia para ello —de la homogeneidad a la heterogeneidad—. La escuela como espacio de aprendizaje en un sentido constructivista debe contar con todo aquello que le permita al aprendiz, gracias a su propia actividad y experiencia, construir su propio conocimiento. El aula como espacio de exploración personal o como ámbito de experiencias particulares se tiene que individualizar cada vez más. Así pues, los espacios escolares responden a ciertos discursos sobre el ser humano, sobre la niñez, sobre lo que significan los procesos de aprendizaje y supone también unos ideales de formación. La tarea de una antropología histórico-pedagógica, en este caso, sería sacar a la luz las “intencionalidades” de las disposiciones de los espacios escolares para mostrar a qué tipo de formación y de sujeto en formación se puede estar haciendo referencia.

VI. A modo de conclusión: la tensión entre espacios escolares y ex-centricidad

Si algo caracteriza al ser humano es su condición ex-céntrica. Éste tiene la capacidad de ser y tener cuerpo a la vez; dicho en otras palabras, el ser humano es capaz de romper su relación de inmediatez con el entorno y verse desde afuera como formando parte de ese entorno. Ese salirse muestra que el ser humano es un ser que rompe con sus límites. Es un ser abierto al mundo. El ser humano aprende entonces en el trato con sus propias limitantes. Si no hubiera límites la arbitrariedad sería todopoderosa. Lo paradójico es que mientras la educación no puede prescindir de sus formas de coaccionar y de limitar, el ser humano se presenta como un ser *abierto* que siempre busca ir *más allá* y trascender sus propios límites (la sabana, el mundo, el sistema solar, el universo). La historia del ser humano y de su hominización ha sido la historia de la ruptura con sus límites. Es a esa tensión entre un romper con los límites y proyectarse (formarse ha sido siempre eso: viajar a otras tierras, explorar y trascender las limitaciones) y la necesidad de un espacio escolar que limita, a lo que queríamos aludir con este escrito. El reto que se nos impone es el de pensar la tensión entre espacios pedagógicos en los que el ser humano se forma en tanto va más allá, y espacios escolares en los que prima ante todo un control y encausamiento de los individuos. La paradoja desde el punto de vista del carácter formable y ex-céntrico del ser humano es que se busca su formación, su educación dentro de espacios escolares que procuran, fundamentalmente, que no se vaya más allá de las fronteras establecidas.

Bibliografía

- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Bollnow, O. F. (1969). *Hombre y espacio*. Barcelona: Labor.
- Bollnow, O. F. (1980). *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik*. En: E. König & H. Ramsenthaler (Eds.). *Diskussion pädagogische Anthropologie*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Cassirer, E. (1993). *Antropología Filosófica*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1985). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Barcelona: Planeta Agostini.
- Habermas, J. (1996). *Textos y Contextos*. Barcelona: Ariel Filosofía.
- Habermas, J. (2000). *Perfiles filosófico-políticos*. Barcelona: Taurus.
- Heidegger, M. . *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1960. Versión en español (1993) *El ser y el tiempo*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica
- Herbart, J. F. (1984). *Umriss pädagogischer Vorlesungen, Tomo 1*. Revisada por J. Esterhues. Paderborn: Schöningh.
- Herrera, D. (1980). *Los orígenes de la fenomenología*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Hoyos, G. (1986). *Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Husserl, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Barcelona: Crítica.
- Kamper, D. (1973). *Geschichte und menschliche Natur. Die Tragweite gegenwärtiger Anthropologiekritik*. München: Carl Hanser Verlag.
- Mèlich, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Osorio, M. (1990). *Pedagogía: la ciencia del educador*. Brasil: Livraria UNIJUI Editora.
- Plessner, H. (1975). *Die Atufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Ritzer, G. (2001). *Teoría sociológica clásica*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Schütz, A. (1962). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Waldenfels, B. (1997). *De Husserl a Derrida. Introducción a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.
- Waldenfels, B. (1999). *Sinnesschwellen. Studien zur Phänomenologie des Fremden 3*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Wulf, Ch. (1992). *Historische Anthropologie und Erziehungswissenschaft*. En: J. Petersen & G.-B. Reinert (Eds.). *Pädagogische Konzeptionen*. Donauwörth: Ludwig Auer GmbH. (Versión en español: *Antropología histórica y ciencia de la educación*. En: Revista Educación, (Tübingen), vol. 54).

Características del discurso escrito de los estudiantes en clases de ciencias

Óscar Eugenio Tamayo
Neus Sanmartí

Características del discurso escrito de los estudiantes en clases de ciencias

Óscar Eugenio Tamayo
Neus Sanmartí

• **Resumen:** *La importancia que en la actualidad tienen los estudios acerca del lenguaje para la Educación en Ciencias reside, entre otros aspectos, en sus funciones como vía comunicativa privilegiada en la enseñanza y en el aprendizaje y como mediador y regulador del desarrollo del pensamiento de los estudiantes. Se presentan primero algunos aspectos de la función comunicativa del lenguaje y algunos elementos relacionados con su función semiótica y su función de regulación de procesos centrales en la Educación en Ciencias. Se presentan en seguida resultados parciales del análisis de textos escritos elaborados en el campo conceptual de la respiración por estudiantes del grado llamado “primero de bachillerato” en el sistema educativo español (16-17 años), siendo los objetivos centrales del análisis caracterizar el lenguaje usado por dichos estudiantes, analizar la coherencia discursiva y el tipo de representación lingüística de los textos escritos por ellos e identificar posibles obstáculos lingüísticos para el aprendizaje. Dentro de los principales resultados se encuentran la elaboración de textos con coherencia local únicamente. Asimismo, son frecuentes las secuencias de oraciones relacionadas mediante conectores causales en las que no es clara la función de cada oración dentro del texto completo. Se encontró baja estructuración global de los textos de los estudiantes y una mezcla de diferentes modelos explicativos de la respiración.*

Palabras clave: Educación en ciencias, ciencias naturales, discurso, lenguaje, enseñanza, aprendizaje.

• **Resumo:** Atualmente, a importância que têm os estudos a respeito da linguagem para o ensino das ciências reside, dentre outros aspectos, nas suas funções como via comunicativa privilegiada tanto no ensino como na aprendizagem, bem como mediadora e reguladora do desenvolvimento do pensamento dos estudantes. Neste trabalho são apresentados alguns resultados parciais da análise de textos escritos elaborados por estudantes da primeira série do segundo grau (16-17 anos), do sistema educativo espanhol (bacharelado), no campo conceitual da respiração. Os objetivos centrais foram: caracterizar a linguagem usada por estes estudantes, analisar a coerência discursiva e o tipo de representação lingüística dos textos escritos por eles e identificar possíveis obstáculos lingüísticos no processo de aprendizagem. Dentre os principais resultados encontra-se a elaboração de textos com coêrencia local. No entanto, são freqüentes as seqüências de orações relacionadas mediante conectores causais, nas quais não é clara a função de cada oração dentro do texto completo. Também foi encontrada uma baixa estruturação global dos textos dos estudantes e uma mistura de diferentes modelos explicativos a respeito da respiração.

Palavras chave: Discurso, ciências, linguagem, ensino, aprendizagem.

• **Abstract:** *At present, the importance for Science Education of studies about language resides in a wide range of aspects, from which the authors highlight two of them: its function as privileged communication channel in teaching and learning, and as mediator and regulator of the development of students' thinking. For this purpose, they initially focus on some aspects of the communicative function of language. Then, they focus on the study of elements related to the semiotic function of language and to its function as a regulator of different central processes in Science Education. Next, the authors present partial results on the analysis of school texts in the conceptual field of respiration, written by students of the first year of the high school level called "bachillerato" in the Spanish school system (16-17 years-old). The central purposes of this analysis are to characterize the language used by those students, to assess discursive coherence and linguistic representation types in their texts, and to identify possible linguistic obstacles to learning. Among the main results, they found that those texts showed only local coherence; they also found frequent sequences of sentences related by causal connectors from which there is no clear function assignable to each sentence in the complete text. Low global structuring of students' texts was found, and a mixture of different explicative models of respiration.*

Key words: Science education, natural sciences, discourse, language, teaching, learning.

Características del discurso escrito de los estudiantes en clases de ciencias^{*}

Óscar Eugenio Tamayo^{**}
Neus Sanmartí^{***}

-I. Introducción. -El lenguaje y la elaboración de significados en las clases de ciencias. -El lenguaje y la formación de conceptos en ciencias. -Análisis del discurso escrito de los estudiantes. -II. Metodología -III. Resultados y discusión. -Bibliografía.

Primera versión recibida septiembre 7 de 2004; versión final aceptada julio 7 de 2005 (Eds.).

I. Introducción

El lenguaje y la elaboración de significados en las clases de ciencias

Tradicionalmente se ha presentado el lenguaje como un medio para hacer descripciones, para explicar el mundo tal como es, como un informe *objetivo* de lo que sucede de manera

^{*} Este artículo hace parte de un proyecto de investigación para optar al título de Doctor, con financiación de COLCIENCIAS. Contrato 098-98 iniciado el 1 de septiembre de 1999 y concluido el 30 de agosto de 2001.

^{**} Licenciado en Biología y Química. Master en Desarrollo Educativo y Social (Cinde-Universidad Pedagógica Nacional). Doctor en Enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas (Universidad Autónoma de Barcelona). Profesor Universidad de Caldas y Universidad Autónoma de Manizales, Colombia. Profesor del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud CINDE-Universidad de Manizales. E-mail: otamayoa@yahoo.com

^{***} Licenciada en Ciencias Químicas (Universidad de Barcelona). Doctora en Química (Didáctica), Universidad Autónoma de Barcelona. Profesora Universidad Autónoma de Barcelona. Directora del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma de Barcelona, España. E-mail: neus.sanmarti@uab.es

independiente de los seres humanos (Sutton 1997). En esta perspectiva el significado dado a cada una de las palabras empleadas tiene poca o ninguna variación, llegándose a reducir casi por completo a su definición. Desde este ámbito tradicional, y ubicándonos en el contexto de la educación, la ciencia se considera como un archivo de hechos, y el lenguaje como un sistema de etiquetaje de esos hechos; asimismo, la función central asignada al lenguaje es la de transmitir ciertos conocimientos. Esta mencionada concepción del lenguaje, y por extensión de la comunicación, nos adentra en metodologías de la enseñanza transmisionistas en las que se entiende por conocimiento científico algo objetivo, inmutable, neutral, exacto y difícil de obtener. De forma similar se entiende por ciencia escolar aquella basada en la identificación, descripción y nombramiento de conceptos, los cuales se pueden adquirir según un orden creciente de dificultad bajo criterios acumulacionistas.

Una visión diferente del lenguaje nos lleva a reconocerlo como un instrumento para poner a prueba nuestras ideas, para predecir de alguna manera lo que va a suceder y para interpretar y dar sentido a las diferentes situaciones en las que participamos. Desde esta perspectiva, el lenguaje, dentro de una comunidad determinada, además de vocabulario y gramática es un sistema de recursos para crear significados, es una semántica (Luria 1984, Vygotsky 1995, Lemke 1997, Sutton 1997). Esta diferente concepción del lenguaje nos lleva a considerarlo como algo más que *el hablar*, en donde el significado de lo que se dice depende tanto de las palabras o conceptos utilizados como del contexto en el cual se usen y de la forma en la cual se expresen. En este proceso de construcción de significados existen características ilocutivas mediante las cuales se transmiten las intenciones del habla y a través de las cuales el lenguaje acelera la interpretación del contexto en el que se produce la comunicación (Bruner & Haste 1990).

El lenguaje, como herramienta simbólica, crea visiones del mundo, y al hacerlo puede imponer significados compartidos y compartibles en sus construcciones. Para Berger & Luckman (1984), el lenguaje, tanto en su léxico como en su sintaxis, es el portador de las categorías culturales en las cuales se divide el mundo; dado esto, la realidad es socialmente construida, es elaborada de nuevo por cada individuo a través del uso del lenguaje. En síntesis, con el lenguaje se hace posible que los individuos se formen imágenes subjetivas del mundo objetivo, las cuales son manipulables aun en ausencia de las percepciones inmediatas. Otros trabajos consideran el lenguaje como mediador cultural para el pensamiento y la acción expresados en prácticas cotidianas, mientras que otras perspectivas afirman que el desarrollo cognoscitivo está social y culturalmente condicionado (Candela 1999).

Con lo planteado anteriormente, es claro que el lenguaje no siempre se conceptualiza de la misma forma; puede ser considerado bien sea como vehículo para expresar el pensamiento o como medio para desarrollarlo. Para la psicología discursiva (Edwards & Potter 1992), el acto del habla permite la construcción del significado, de la realidad y de la misma cognición. En esta perspectiva teórica adquiere gran importancia el contexto en el cual se emplea el discurso. Los actuales estudios del lenguaje en el aula destacan la necesidad de encontrar nuevas formas de mirar y de hablar que impliquen la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje (Arca, Guidoni & Mazzoni 1990, Jewitt 2000, Martins 2000, Sutton 1998a) y que propicien a la vez el uso de diferentes puntos de vista frente a las situaciones que se les presentan; estos aspectos son clave en las etapas

iniciales de la comunicación científica.

El lenguaje y la formación de conceptos en ciencias

En el aprendizaje de las ciencias no es suficiente el conocimiento del significado individual de las palabras, dado que este no es único, ni universal. Aceptar que los significados son elaborados por los individuos y las comunidades nos lleva a reconocer que éstos no forman parte de la propia naturaleza del objeto o del fenómeno. Se requiere que los estudiantes aprendan a utilizar sus significados, que aprendan a usar adecuadamente tanto las palabras como los conceptos según diferentes contextos, problemas o situaciones, y que aprendan a relacionar los diferentes conceptos al interior de un campo del saber determinado. Saber utilizar las palabras y los conceptos en contextos diferentes forma parte de saber hablar en ciencias.

En este contexto de las clases de ciencias, docentes, textos y estudiantes expresan ideas que se ponen a prueba, se contrastan y se regulan, procesos en los cuales se construyen significados. Estos procesos tienen unas características específicas, definidas tanto por el *patrón temático*, como por el *patrón semántico* propio de la ciencia. El primero, referido a aquello que tienen en común las diferentes formas de decir lo mismo acerca de un tema científico determinado y, el segundo, en cuanto al significado común compartido por las diferentes formas de decir lo mismo (Lemke 1997). Para este autor, los estudiantes deben aprender tanto el contenido científico de un discurso como la forma comunicativa en la que éste se expresa. La enseñanza de las ciencias deberá orientar esfuerzos para lograr que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan extraer de un discurso los modelos científicos esenciales que subyacen a él. Este proceso de dar significado propio implica que el estudiante reconozca cómo los aspectos estructurales y funcionales del discurso contribuyen a la construcción de sentido.

Generalmente los conceptos no los usamos de manera independiente e individual; su utilidad proviene de las relaciones en las que incluimos el concepto y son éstas, y el contexto en el que las utilizamos, las que definen su significado. Tanto el concepto como sus significados se construyen mediante el uso de múltiples formas semióticas dentro de las que se destaca el lenguaje. De igual manera, una teoría científica o un sistema conceptual pueden considerarse como un patrón temático de relaciones semánticas con un significado particular al interior de una comunidad. Estos significados, contruidos mediante el uso de diferentes tipos de lenguajes, definen y diferencian una comunidad científica de otra. En síntesis, cuando un concepto científico está en proceso de formación, de manera concomitante a éste se da la adquisición del lenguaje científico; esto último implica tanto la adquisición de una nueva estructura semántica como de una nueva forma de pensar y de ver la realidad.

Al lenguaje se le ha asignado una función importante a nivel de la regulación de los aprendizajes, lo cual requiere de la evaluación de los diferentes usos del lenguaje empleado en clase y de las posibles interrelaciones entre las formas de mirar, razonar, comunicar, sentir y organizar el conocimiento (Guidoni 1991). Desde este punto de vista, los estudiantes aprenden ciencias porque reconocen ventajas en algunas de las posibles formas de pensar sobre un determinado fenómeno. *“Ello requiere hablar de estas distintas maneras de ‘ver’, de ‘razonar’, de ‘conceptualizar’, de ‘sentir’; evaluarlas y seleccionar la más idónea. Pero al mismo tiempo, también se evalúan-regulan estas maneras de hablar,*

por lo que el instrumento lenguaje, mediador de la regulación del aprendizaje en las clases de ciencias y de matemáticas, pasa a ser él mismo objeto de autorregulación" (Sanmartí & Jorba 1996).

Desde esta perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, los estudiantes, además de los aspectos conceptuales, deben aprender a reconocer cuándo una explicación es válida y cuándo no, deben aprender cómo hablar del tema, cómo escuchar, y cómo dirigir el discurso. En síntesis deben aprender, además del contenido específico, la retórica de la comunicación científica en el aula; deben aprender a comunicar sus ideas, a dar más énfasis a lo que ellos consideren más importante, a usar las analogías, las metáforas y los símiles dentro de sus explicaciones; deben aprender a realizar las críticas y a defender sus argumentos y sus explicaciones. Comprender la importancia de los aspectos conceptuales, retóricos y contextuales en la elaboración del discurso de los estudiantes en clase de ciencias es sin lugar a dudas necesario para cualificar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Candela 1999, Jewitt 2000, Lemke 1997, Martins 2000, Millar 1998, Scott 2000, Sutton 1998a).

El análisis del lenguaje puede abordarse a partir de reglas lógicas; en este caso se da prioridad a aspectos gramaticales. Desde otra perspectiva metodológica el análisis puede realizarse prestando máxima atención a aspectos relacionados con la producción de significados (Sanmartí et. al. 2002, van Dijk 1989). En la actualidad, esta segunda tendencia en el análisis del discurso es especialmente importante para la educación en ciencias, en la medida en que se reconoce que el significado del discurso utilizado por profesores, y estudiantes, está en íntima relación con sus creencias y conocimientos previos acerca del mundo o de una situación determinada, en conjunción con los estados de ánimo, fenómenos, acciones y contextos en los que se produce el discurso. En otras palabras, la interpretación que elaboramos acerca de un hecho, es más un proceso cognitivo de uso del lenguaje, cuyo resultado es una representación conceptual del discurso en la mente del sujeto. Las dimensiones subjetivas, que dependen de factores personales, contextuales y motivacionales, presentes permanentemente en el uso del lenguaje, pueden determinar cuáles son los significados que reciben mayor atención en un momento determinado, cuáles pueden ser desagregados como conocimientos, creencias y opiniones, cuáles relaciones pueden ser activadas y cómo el significado puede transformarse en uno más personal o más contextual (van Dijk 1989).

Análisis del discurso escrito de los estudiantes

El análisis de los textos escritos, como sistemas externos de representación que son (Martí & Pozo 2000), ha sido usado, entre otros fines, con el propósito de comprender los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Es importante destacar las múltiples relaciones que se han entrelazado, por ejemplo, entre el análisis del discurso escrito y la comprensión de la evolución conceptual de los estudiantes (Duit et al. 1998, Tamayo 2001). De igual manera, Fellows (1994), considera que el análisis de los textos escritos es una metodología importante para el estudio del cambio conceptual. Asimismo, Manzon & Boscoso (2000), exploran la relación entre el discurso escrito y el desarrollo del conocimiento de los estudiantes, y destacan a su vez la importancia de la escritura en la comprensión de nuevos conceptos y en el cambio conceptual. Duit et al. (1998), destacan la relación entre el análisis del discurso y el cambio conceptual; consideran, además, la importancia de las

ideas previas y del contexto en la construcción individual y social del conocimiento. Estos estudios también han permitido conocer las características particulares y las maneras como los profesores utilizan el discurso para orientar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Edwards & Mercer 1988, Lemke 1997).

La perspectiva del análisis del discurso sobre el conocimiento de los estudiantes deriva de la etnometodología de Levingston, del análisis conversacional de Garfinkel y Sacks, del análisis del discurso de Potter y Wetherell y de la psicología discursiva de Edwards y Potter, (Duit et al. 1998). Desde la perspectiva de la cognición situada, el discurso es visto más como una acción que da lugar a la comprensión y a la génesis de respuestas adecuadas a problemas situacionales, que como una descripción de las concepciones del estudiantado. De igual forma enfatiza en la necesidad de conocer cómo los estudiantes construyen los conceptos a partir de las situaciones discursivas específicas generadas en el aula. Aquí el lenguaje es considerado como una forma de acción situada, altamente flexible; es más que la simple expresión de las representaciones cognitivas a través del habla.

El análisis del discurso en el aula debe tener en cuenta la función estructuradora que el contexto tiene sobre el contenido que es enseñado. A manera de ilustración, los significados de entidades abstractas como *mol*, *electrón* y *gen*, se construyen tanto a través de la experiencia perceptiva de los estudiantes como también de las maneras como se *hable* acerca de la evidencia o de la actividad en el aula.

Desde otra perspectiva, se ha empleado el análisis del discurso escrito de los estudiantes para tener un mejor conocimiento del funcionamiento cognitivo de aquéllos; tal es el caso de los estudios orientados a explorar los modelos mentales de los estudiantes en diferentes dominios del conocimiento (Gilbert et al. 1998, Gutiérrez 1996, Johnson-Laird 1983, Nersessian 1992, Schnotz & Preuß 1997, Tamayo 1999). En la actualidad, la orientación básica en el estudio de los modelos mentales reside en comprender —a partir del análisis del discurso— cuál es el proceso de construcción y de cambio de esas representaciones, y conocer cómo son usadas por los estudiantes para su razonamiento.

El análisis de los textos escritos se puede realizar tanto a nivel *estructural* como *funcional* (Lemke 1997). Desde la dimensión *estructural*, el significado del discurso está en función de las palabras, proposiciones y oraciones que lo constituyen. Se consideran las estructuras de expresión como estructuras de significado, el cual puede identificarse mediante el análisis de las secuencias de oraciones. En el marco de este análisis, el estudio del tipo de conectores empleados por los estudiantes, y el tipo de relaciones establecidas entre las diferentes ideas expresadas, nos puede informar acerca de la estructura discursiva de los alumnos. Aunque se considera la dimensión semántica como el aspecto central en el análisis del discurso escrito de los estudiantes, es evidente que los aspectos estructurales juegan un papel importante en la comprensión de su significado (van Dijk 1989, Orrontia et al. 1998).

En un discurso escrito, las oraciones y proposiciones no están sólo unidas por conectores lógicos; también es de gran importancia la influencia ejercida por los objetos o fenómenos sobre los cuales se elabora el discurso, por los estados de ánimo, por las experiencias previas y por el contexto en el que se genera el discurso. En este sentido van Dijk (1989) sostiene que un menor aporte al significado global de un discurso se deriva de los hechos denotados por el discurso, mientras un mayor aporte proviene de los conocimientos propios o creencias acerca de la situación. Con lo anterior destacamos una segunda perspectiva funcional que reconoce la importante influencia de la dimensión subjetiva en el uso del

lenguaje (Berger & Luckman 1984, van Dijk 1989, Lemke 1997, 1999 Scott, 2000). Los aspectos subjetivos determinan cuáles significados reciben especial atención, cuáles pertenecen más al ámbito de las creencias, de las experiencias previas, de las opiniones; y, a su vez, cómo se construyen significados más personales y contextuales. Además de lo anterior, es importante reconocer que el mayor aporte al significado global del discurso proviene de los conocimientos propios o creencias acerca de la situación. Dentro del análisis discursivo, el estudio de los textos escritos puede proporcionar información sobre cambios inter e intrasituacionales en la organización del lenguaje de los estudiantes, y sobre las interacciones entre el material didáctico y las actividades discursivas (Duit et al. 1998).

En el análisis *funcional* del discurso, algunos de los aspectos sobre los que se centra la atención son: su coherencia, las ideas centrales contenidas en el discurso y la forma en que éstas están relacionadas. La coherencia de un texto viene determinada tanto por el orden de las oraciones como por su significado en un contexto determinado, y puede ser global o local. La coherencia local está en íntima relación con la secuencia de oraciones que constituyen el discurso: puede ser condicional, cuando priman las relaciones condicionales o temporales entre los hechos o las acciones descritas en las oraciones; o funcional, cuando las proposiciones tienen por sí mismas una función semántica definida en términos de las relaciones con las proposiciones previas (ver figura 1). En este segundo caso, una proposición puede actuar como una especificación, una explicación, un ejemplo, una comparación o una generalización con respecto a proposiciones previas (van Dijk 1989).

Para la enseñanza de las ciencias, la información semántica más importante contenida en un discurso es la explicación implícita en su macroestructura, ya que sin ésta no habría control sobre las relaciones establecidas entre las diferentes ideas contenidas en el texto; asimismo, la macroestructura orienta el establecimiento de relaciones entre las diferentes proposiciones y oraciones utilizadas en el discurso y, a su vez, es la información semántica que da unidad total al discurso. En el análisis del discurso escrito de los estudiantes la coherencia local y la coherencia global determinan, en unión con el contexto en el cual se genera el discurso, sus múltiples significados.

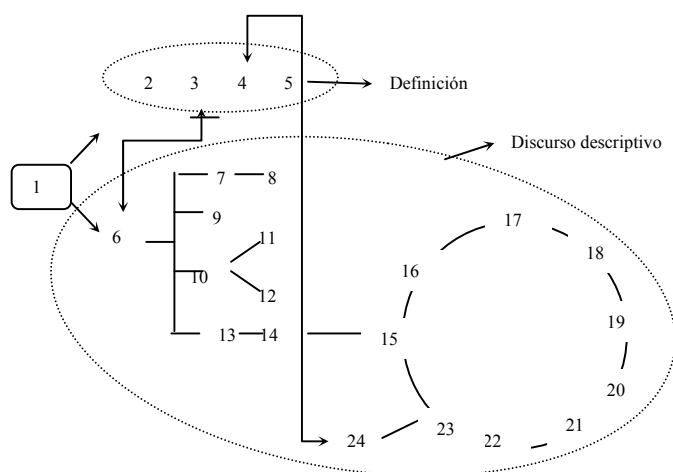


Figura 1: representación de uno de los discursos escritos elaborados por Juan, en el que se destaca la forma en la cual el estudiante organiza sus ideas. Se representa un texto con alta coherencia global en el que se establecen inter-relaciones entre las principales ideas.

Para que un estudiante reconozca la macroestructura o coherencia global de un texto se requiere que establezca relaciones entre sus conocimientos previos y el conjunto de microproposiciones contenidas en el texto. A partir del análisis de las relaciones entre las ideas del sujeto y las contenidas en el texto, es posible identificar alguna o algunas ideas en torno de las cuales la persona construye el significado global del texto que analiza. Por ello, elaborar un texto con coherencia global se considera como un proceso estratégico en el que el estudiante aplica sus conocimientos para reconocer y seleccionar las ideas más importantes.

II. Metodología

La investigación se realizó con un curso de 21 estudiantes de 1º de bachillerato (17 años de edad) de un Instituto de Educación Secundaria ubicado en el área metropolitana de Barcelona, correspondiente, en nuestro contexto colombiano, a estudiantes de décimo grado del bachillerato. Para la recolección de la información se utilizó un instrumento (ver anexo 1) que se sometió a juicio de expertos. Una vez realizada esta primera evaluación del instrumento, se aplicó en dos diferentes instituciones educativas con el propósito de realizar los ajustes pertinentes antes de la recolección definitiva de la información. El instrumento está constituido por dos partes: en la primera se presentan diez preguntas abiertas en las cuales el estudiante debe responder mediante la selección de una de cuatro opciones (MA: muy de acuerdo, A: acuerdo, MD: muy en desacuerdo, y D: desacuerdo). Cada una de estas preguntas está acompañada de un espacio en blanco en el cual el estudiante debe explicar su respuesta.

La segunda parte del instrumento consiste en una serie de preguntas abiertas en las cuales se presentan al estudiante situaciones cotidianas relacionadas con la respiración. Para cada una de las preguntas planteadas en esta sección los estudiantes deben explicar por escrito sus respuestas. Se incluyen también en esta parte del instrumento preguntas en las cuales los alumnos deben responder mediante el empleo de dibujos, esquemas, gráficas, etc. (ver anexo 1). El análisis de la información se realizó sobre los textos largos (150 palabras). Otros análisis tanto de orden lingüístico como conceptual (Tamayo 1999), tuvieron en cuenta, además de los textos largos, las expresiones cortas elaboradas por los estudiantes (20-30 palabras) y las representaciones no textuales elaboradas por ellos — aspectos no incluidos en este artículo—. Las diferentes conceptualizaciones de los estudiantes se valoraron según dos categorías: *estructura discursiva*, y *coherencia*, esta última evaluada a partir de los diferentes niveles de representación de un texto, las cuales pasamos a detallar.

Estructura discursiva

Referida al tipo de conectores y al tipo de relaciones establecidas entre las diferentes

ideas expresadas por los alumnos.

Coherencia. Niveles de representación del texto

Para describir la coherencia global de un texto escrito, obtenido como respuesta a un texto original dado, Ericsson & Kintsch (1995) han propuesto diferentes niveles representacionales, los cuales se constituyen en un continuo que va desde la repetición tautológica de las palabras contenidas en el texto original, hasta la puesta en juego de las propias ideas en relación con las ideas contenidas en el texto original. Estos autores proponen tres niveles de representación en los que se organizan y estructuran los contenidos procedentes del texto original con los conocimientos y experiencias previas del alumno:

- *Representación lingüística superficial*, la cual es elaborada a partir de las palabras presentes en el texto original.
- *Representación de la base del texto*, en la cual se especifican las diferentes relaciones semánticas entre las distintas partes del texto. Es una representación proposicional de las ideas y los conceptos, donde las paráfrasis permiten al alumno conectar ideas de procedencia distinta de la del texto original, y establecer niveles jerárquicos entre ellas.
- *Representación del modelo situacional*, equivalente a la coherencia global del texto, en la cual se ubican las referencias y las oraciones nuevas. Es una representación de la situación real que el texto describe y por lo tanto puede soportar reelaboraciones muy alejadas del texto original; son el resultado de la comprensión del contenido principal del texto.

El estudio de los diferentes niveles de representación de un texto es posible aplicarlo al menos en un doble sentido, desde la perspectiva de la lectura y la escritura de un texto. Desde la perspectiva de la lectura de un texto, en este caso el obtenido como respuesta a una pregunta, la construcción de una representación situacional implica: elaborar una representación de la situación a la que se refiere el texto, dar sentido a las palabras leídas, identificar las ideas centrales del texto, reconocer la estructura de más alto nivel de éste, relacionar las propias ideas con las categorías de dicha estructura, tener información sobre el contexto o situación, y establecer predicciones sobre hechos que sería plausible esperar en determinadas circunstancias; es importante, además, porque restringe el espacio de interpretación al modelo situacional previamente delimitado. Desde la perspectiva de la escritura de un texto, la representación situacional viene establecida por el significado asociado a cada una de las palabras empleadas en el discurso, por el significado de las oraciones construidas y por los tipos de relaciones establecidas entre las diferentes ideas expresadas en el texto.

III. Resultados y discusión

Presentamos los casos de dos estudiantes —Juan y Laura— a partir de los cuales mostramos las estrategias metodológicas seguidas tanto para el análisis como para la

discusión de los resultados. Con los números entre paréntesis se identifican las ideas encontradas en los textos; y las expresiones subrayadas son útiles para identificar el tipo de conectores empleados por Juan y por Laura.

a) El caso de Juan

a.1) Estructura discursiva

El texto que escribe para hablar sobre su idea de respiración es:

“Un proceso bioquímico en el cual los organismos obtenemos energía(1) que nos servirá para realizar las actividades vitales(2).

La respiración es diferente para cada tipo de organismo(3). Así pues no podemos comparar un hombre con una planta o un pez o una bacteria(4). Sin embargo la finalidad de la respiración es común(5). En los seres pulmonares recogemos, gracias al sistema respiratorio, el aire que tras pasar por la tráquea, bronquios y alvéolos de los pulmones pasa a la sangre su elemento O₂ (6). Los glóbulos rojos se encargan de distribuir el oxígeno que será transportado hasta ciertos órganos del cuerpo del organismo(7). Este oxígeno le será útil a las células para realizar una combustión donde se producirá energía y CO₂ (8). El CO₂ será excretado al exterior por el sistema respiratorio(9). La energía será utilizada en beneficio para el organismo(10).

En el caso de las plantas el proceso es diferente y hay que explicar que se realiza por fotosíntesis (necesitaría bastante espacio y mas tiempo)(11). En las bacterias puede haber una respiración fotosintética o quimiosintética ambas son diferentes (12) y no voy a explicarlas por el mismo motivo que el de las plantas(13) ...”

La razón de relaciones causales simples a relaciones causales complejas es de 6:1. El 50% de los conectores empleados por Juan son de certeza y el 20% de consecuencia. Encontramos un total de 13 ideas generales, las cuales se organizan en dos grupos: las relacionadas con la definición del proceso de la respiración (ideas 2 a 5) y las relacionadas con la respiración en diferentes organismos, (ideas 6 a 13). En las ideas 2-5 (9% del texto), Juan plantea la función central del proceso de la respiración y orienta su discurso a explicar cómo obtienen energía diferentes organismos. Luego escribe un conjunto de párrafos descriptivos (91% del texto), que tratan de sustentar los aspectos centrales dados en la definición (figura 1).

El número de conceptos o palabras-concepto empleados por Juan para su explicación es de 24. Su texto es en parte explicativo y en parte descriptivo. En la definición inicial Juan emplea mayoritariamente conectores de certeza y de consecuencia, mientras que en el texto descriptivo utiliza conectores de certeza y de condición.

Tanto en los textos que escribe para dar respuesta a las otras preguntas como en aquellos elaborados para criticar los textos de sus compañeros de clase, sigue una estructura lógica deductiva, en la que parte, o bien de sus *ideas* sobre el tema, o bien de las *ideas* que le suscita el texto analizado, para luego hacer las precisiones que considera pertinentes. Juan delimita previamente las ideas que cree importante mencionar y, a partir de ellas, organiza su texto; es decir, la definición o afirmación inicial orienta el alcance de las explicaciones y

descripciones posteriores.

a.2) Coherencia discursiva

Juan emplea el lenguaje en dos modos distintos. En uno de ellos, cuando se refiere a los modelos del intercambio de gases y de la combustión, su lenguaje muestra seguridad en los conceptos e ideas que quiere expresar, lo cual podemos corroborar por el mayor uso de conectores de certeza y por el empleo de estructuras deductivas en sus explicaciones, (ver expresiones subrayadas), tal como se ilustra a continuación:

“La respiración es diferente para cada tipo de organismo. Así pues no podemos comparar un hombre con una planta o un pez o una bacteria. Sin embargo la finalidad de la respiración es común. En los seres pulmonares recogemos, gracias al sistema respiratorio, el aire que tras pasar por la tráquea, bronquios y alvéolos de los pulmones pasa a la sangre su elemento O_2 . Los glóbulos rojos se encargan de distribuir el oxígeno que será transportado hasta ciertos órganos del cuerpo del organismo. Este oxígeno le será útil a las células para realizar una combustión donde se producirá energía y CO_2 . El CO_2 será excretado al exterior por el sistema respiratorio. La energía será utilizada en beneficio para el organismo.

De la misma forma, cuando ha de elaborar un texto referido a una situación *familiar* para él, como es el caso del intercambio de gases, su discurso se reduce a una explicitación de ideas que no implican el establecimiento de relaciones diferentes a las ya presentes en sus textos anteriores. En este sentido, el estudiante estaría frente a la tarea de reproducir un discurso para él bien conocido o, en términos más generales, de utilizar el lenguaje para expresar sus ideas acerca del fenómeno observado.

En segundo lugar, cuando el estudiante se refiere a una situación en la que reconoce que debe hablar de ideas nuevas para él, aún no bien asimiladas, elabora un texto con una representación textual superficial, tal como sucede en el caso del modelo molecular para la respiración. En sus respuestas el alumno emplea un discurso más cercano al bioquímico, pero sin embargo parece no comprender realmente lo que sucede a nivel celular. Entonces utiliza un lenguaje más específico sin aprehender el sentido de éste y puede utilizar conceptos como anabolismo, catabolismo, ciclo de Krebs, glucólisis y cadena respiratoria sin demasiada coherencia. En síntesis, cuando se refiere a ideas más abstractas — usualmente del ámbito molecular— sus textos son más imprecisos y utiliza mucho más el condicional; pero a su vez denotan un intento importante por elaborar explicaciones al problema planteado, como es evidente en los siguientes textos:

“Supongo que su temperatura máxima será la del ratón. Afirmo esto Pero no creo que llegue a alcanzar la temperatura corporal del ratón del todo, porque creo que tendríamos que tener en cuenta la temperatura ambiental. Pienso que esta última temperatura también determina la del agua. En conclusión; yo aseguraría que la máxima temperatura rondaría cerca relativamente, de la del ratón siempre y cuando se disponga de tiempo para realizar la prueba.

La temperatura máxima tiene que ser la del ratón... como mucho y después el ratón se ira adaptando, no se, si subiera más de temperatura, que lo dudo, el ratón se iría

adaptando, ...

Juan al referirse a los modelos del intercambio de gases y de la combustión, que conoce bien, tiene la posibilidad de partir de las percepciones y relaciones que le sugiere el texto y de centrarse a su vez en las cualidades internas de éste. En tal sentido, el nivel de generalización logrado sobre estos dos modelos explicativos le permite distanciarse del plano de la percepción y representación directa que le sugiere la pregunta. En cambio, cuando la pregunta promueve la necesidad de utilizar ideas del modelo molecular para elaborar su respuesta, su escrito tiene una representación textual superficial, lo que nos puede mostrar que está construyendo dicho modelo.

La mayoría de los textos escritos por Juan presentan coherencia global funcional. En ellos se pueden identificar con facilidad las ideas centrales y sus relaciones con otras ideas secundarias u otros conceptos. Asimismo, cuando critica los textos de sus compañeros reconoce inicialmente la estructura global del texto que analiza y realiza sus críticas tanto a las ideas globales encontradas en estos textos, como a las ideas particulares, lo cual nos lleva a pensar que tiene la posibilidad de identificar diferentes modelos acerca de la respiración. Al reconocer con claridad el modelo que hay detrás de la pregunta, se representa la macroestructura global del texto a la cual vincula los diferentes conceptos o ideas que quiere expresar. Esto requiere poner en juego un conocimiento estratégico (Duit et al. 1998), a partir del cual relaciona las ideas más significativas de sus conocimientos previos con el contexto al que la pregunta hace referencia (de Jong & Ferguson-Hessler 1996). Como reconoce diferentes modelos acerca de la respiración, el estudiante puede referirse de manera independiente a cada uno de ellos de forma que, en cada caso, los discursos generados pueden ser significativamente diferentes sin dejar de mantener la coherencia para cada uno de ellos.

Por último, el uso del lenguaje con un mayor carácter hipotético al parecer facilita la evolución conceptual de Juan (Tamayo 2001). Cuando el modelo al que quiere referirse no lo tiene bien interiorizado, la función del lenguaje ya no es predominantemente comunicativa sino que se orienta a la elaboración de la explicación. Para ello crea nuevas realidades y tantea el establecimiento de nuevas relaciones, utilizando un lenguaje que no transmite tanta seguridad, con un mayor uso del condicional. Desde esta perspectiva, el lenguaje tiene una función mediadora y reguladora de la evolución conceptual de Juan.

b) El caso de Laura

b.1) Estructura discursiva

El texto que escribe para hablar sobre su idea de respiración es:

“...un proceso por el cual obtenemos oxígeno mediante los procesos de inspiración y expiración(1). En el cual este oxígeno va a parar a nuestros pulmones donde se renueva y expulsamos CO₂(2). El oxígeno lo cogemos por la nariz o por la boca y este oxígeno también llega a las células donde se produce energía a estas células(3). Este oxígeno va a parar a la sangre que lleva oxígeno que bombeado la sangre llega hasta el corazón(4). El oxígeno lo cogemos del aire que nos rodea y que lo generan los árboles(5). Mediante los procesos de inspiración y expiración cogemos oxígeno y

después de renovarlo lo volvemos a expulsar transformado en CO₂(6)”.

Este texto y los otros escritos por Laura son descriptivos: se caracterizan por un alto porcentaje de conectores de certeza (42%) y de lugar (47,5%). La razón de relaciones causales simples a relaciones causales complejas es de 6:0, lo cual puede ser un indicador de la poca interrelación que establece la estudiante entre las diferentes ideas expresadas, y del dominio de la causalidad simple en sus textos. Estos aspectos a su vez nos confirman el gran carácter descriptivo del texto analizado, así como la baja coherencia global funcional de éste.

En el texto anterior identificamos un solo párrafo constituido por 6 ideas generales que hacen referencia a la respiración como un proceso de intercambio de gases. El texto inicia con una breve definición de la respiración en la que hace referencia a los procesos de inspiración y expiración, y a continuación describe en forma general el transporte del oxígeno hasta su llegada a las células (figura 2).

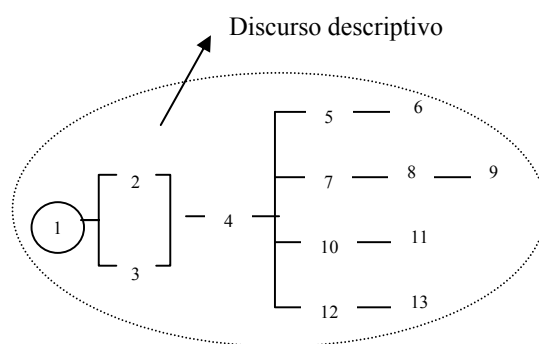


Figura 2: Representación de uno de los escritos por Laura en el que se destaca la forma en la cual la estudiante organiza sus ideas. Se observa un texto con baja coherencia global y disposición lineal de las ideas, así como poca relación entre ellas.

La figura 2 nos muestra el gran carácter descriptivo del texto escrito por Laura. Encontramos un total de 13 ideas-concepto relacionadas con el transporte de gases. Las diferentes ideas se presentan de manera lineal y sin llegar a interrelacionarlas. No encontramos en el texto alguna idea que adquiriera nuevos significados en función de las otras ya expresadas, lo que nos lleva a pensar en la baja coherencia global funcional del texto. Vemos que las ideas que inicialmente se describen no son utilizadas posteriormente por la estudiante para elaborar una explicación en la que se integren diferentes partes de su discurso.

b.2) Coherencia discursiva

Laura, al analizar los textos, se refiere tanto al lenguaje en sí mismo, como a las ideas contenidas en aquellos. Sus críticas siguen la estructura y el contenido del texto base. La estudiante se refiere de manera aislada a las ideas encontradas en los textos. Al parecer no

logra aprehender la idea global de éstos y, en consecuencia, hace críticas puntuales a ellos. No emplea ideas adicionales que permitan corregir o complementar las ideas que encuentra. De igual forma emplea un lenguaje *prestado* del texto que le ha sido dado para su análisis, tal como se muestra a continuación, lo que nos lleva a concluir que la estudiante elabora una representación lingüística superficial del texto que analiza:

Pregunta: Al medir la temperatura en los diferentes tubos se encontró que los tubos con más crecimiento bacteriano presentaban mayor temperatura que los tubos con menor crecimiento bacteriano. ¿Cómo puedes explicar las diferencias de temperatura encontradas?

Respuesta: *En los tubos con más crecimiento bacteriano hay mayor temperatura porque hay más bacterias y más concentración de glucosa. Y en los tubos con menos crecimiento hay menor temperatura porque hay menos bacterias y menos concentración de glucosa.*

Texto dado: El colibrí cuando está volando está gastando más oxígeno y a la vez está gastando hidratos de carbono que ha tomado de las flores. El oxígeno se necesita para poder realizar la combustión en el interior del organismo del colibrí.

Crítica de Laura: Está de acuerdo con: *“... todo lo que dice, que el colibrí cuando está volando está gastando más oxígeno y a la vez está gastando hidratos de carbono que ha tomado de las flores. El oxígeno se necesita para poder realizar la combustión en el interior del organismo del colibrí”.*

Frente a los textos dados la estudiante no logra distanciarse y exponer sus propias ideas. No elabora representaciones diferenciadas de los distintos modelos explicativos de la respiración, lo cual es evidente en sus críticas a los textos base en las cuales muestra su acuerdo con ideas que se refieren a la respiración como una combustión, a la vez que con las ideas propias del modelo de intercambio de gases e, incluso, vitalistas. Ello le conduce a dar explicaciones contradictorias. En otras palabras, no encontramos que Laura critique los textos de sus compañeros de clase desde conjuntos coherentes y consistentes de ideas, desde la identificación de la coherencia global del texto.

En este caso, la cantidad y variedad de ideas que Laura mezcla es tal que dificulta en gran medida identificar posibles ideas unificadoras en sus críticas. En otras palabras, su proceso de generalización no le ha permitido identificar las ideas esenciales desde las cuales organizar su discurso, o lo que es lo mismo, su proceso de generalización es tan vago que no es posible identificar algunas ideas como centrales que le permitan elaborar discursos con coherencia global y, a su vez, realizar críticas consistentes libres de contradicciones internas y de altos niveles de sincretismo.

IV. Conclusiones

De la aplicación del análisis a todos los alumnos de la muestra, encontramos que el 70% de los textos escritos por ellos presentan las ideas y los conceptos de manera lineal, lo que nos lleva a pensar en el dominio de la causalidad simple en la elaboración de textos escritos por los estudiantes. Desde este punto de vista son frecuentes las secuencias de oraciones relacionadas mediante conectores causales, en las que no es clara la función de cada oración dentro del texto completo. Se encontró baja estructuración global de los textos de

los estudiantes, y una mezcla de diferentes modelos explicativos de la respiración.

En la comprensión del significado global de un texto es importante el desarrollo de cierto proceso estratégico que le permita al estudiante identificar las ideas más importantes del texto analizado y, con base en ellas, elaborar su propia crítica. En el grupo estudiado encontramos diferencias importantes en la forma como los estudiantes aprehenden el sentido de un texto; mientras Laura se representa el texto superficialmente, Juan se distancia y elabora sus críticas de manera independiente de las ideas contenidas en el texto.

Desde esta perspectiva del análisis del lenguaje, cobra fuerza la posibilidad que tienen los estudiantes de establecer nuevas relaciones entre las ideas que conocen y las estudiadas en el aula o las derivadas de los hechos que analizan. Encontramos que en sus textos, los estudiantes emplean el lenguaje de manera tautológica, denotativa o hipotética. El uso de un lenguaje hipotético, en el que se relacionen las nuevas ideas con las antiguas, parece ser importante para la evolución conceptual (Tamayo 2001), en la medida en que le permite al estudiante crear nuevos contextos en los cuales las ideas adquieran nuevos significados, como es el caso de Juan cuando trata de responder a preguntas relacionadas con la regulación de la temperatura. El uso de lenguajes denotativos, que reflejan seguridad, se relaciona con momentos de consolidación del modelo construido, aunque en algunos casos parece que al mismo tiempo puede ser un obstáculo para su evolución hacia otros modelos explicativos de la respiración, más abstractos y complejos. En cambio, el uso de lenguajes tautológicos —como es el caso de Laura— parece constituirse en un obstáculo para la evolución conceptual.

A partir de la identificación de relaciones entre características del discurso escrito de los estudiantes, se pueden inferir algunas posibles líneas de actuación en las clases de ciencias que podrían ser útiles para favorecer el aprendizaje en el contexto del aula de clase. Entre otras se destaca la importancia de:

1. Promover, en los momentos en los que se introducen nuevas ideas, la elaboración de textos hipotéticos con un buen uso del condicional y del subjuntivo.
2. Ayudar a los estudiantes a reconocer explicaciones de tipo tautológico y a ser críticos ante ellas.
3. Propiciar el reconocimiento de semejanzas y diferencias entre los textos escritos con coherencia local —en los que las ideas expresadas no se relacionan entre sí—, y los textos con coherencia global, en los que alguna de las ideas centrales se constituye como núcleo de la explicación.
4. Propiciar gradualmente la elaboración de discursos con mayor coherencia global en el campo de estudio específico, y ayudar a los estudiantes a reconocer qué aportan al sentido y al significado del discurso las diferentes proposiciones y oraciones utilizadas.
5. Favorecer en los estudiantes la toma de conciencia en cuanto a la influencia de factores individuales y contextuales en la elaboración de los discursos escritos.

Anexo 1: Ejemplos de algunas de las preguntas empleadas para la recolección de la información

1. Cuando estás realizando algún ejercicio (corriendo, jugando...) habrás notado que respiras más rápido que cuando estás en reposo. ¿A qué crees que se deba esta diferencia en la respiración?

2. A continuación te presentamos una serie de afirmaciones. Debes escribir: **CA** si estás completamente de acuerdo. **CD** si estás completamente en desacuerdo. **A** si estás parcialmente de acuerdo. **D** si estás parcialmente en desacuerdo. Para cada una de las preguntas planteadas debes justificar tu respuesta.

- No existe relación entre los procesos de respiración y de nutrición. ¿Por qué?
- La principal función de la respiración es tomar oxígeno y liberar gas carbónico. ¿Por qué?
- Al respirar, el oxígeno nos da la energía que necesitamos para realizar nuestras funciones. ¿Por qué?
- La respiración de un animal que tiene pulmones es similar a la de un organismo sin pulmones. ¿Por qué?

3. En una evaluación sobre el concepto de respiración el profesor pidió a sus estudiantes que explicaran el proceso de la respiración. Indica para cada respuesta si estás de acuerdo o en desacuerdo con ella y explícale a estos compañeros la razón de tu opinión.

Laia contestó:

“El árbol produce oxígeno el cual nosotros recogemos por la nariz o por la boca, baja por la tráquea hasta los pulmones que intercambian el aire (oxígeno) por el dióxido de carbono. El dióxido de carbono lo recuperan los árboles que lo transforman en oxígeno”.

Estoy de acuerdo con:

No estoy de acuerdo con:

Carlos contestó:

“A través de la respiración nosotros cogemos el oxígeno, este oxígeno es transportado por la sangre y llega hasta las células. Las células utilizan este oxígeno para producir energía y también para producir dióxido de carbono y agua”.

Bibliografía

- Arca, M., Guidoni, P. & Mazzoni, P. (1990). Enseñar ciencia. Barcelona: Paidós/Rosa Sensat.
- Berger, P. T. & Luckmann, T. (1984). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bruner, J. & Haste, H. (1990). La elaboración del sentido. Paidós: Buenos Aires.
- Candela, A. (1999). Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso. México: Paidós.
- Dijk, T. A. van (1989). Handbook of discourse analysis. Great Britain: Academic press.
- Duit, R., Roth, W-M., Komarek, M. & Wilbers, T. (1998). Conceptual change cum discourse analysis to understand cognition in a unit on chaotic systems: towards an integrative perspective on learning in science. International Journal of Science Education, 20, 9, 1059-1073.

- Edwards, D. & Mercer, N. (1988). El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona: Paidós.
- Edwards, D. & Potter, J. (1992). Discursive psychology. Londres: Sage.
- Ericsson, K. A. & Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, 2, 211-245.
- Fellows, N. J. (1994). A windows into thinking: Using students writing to understand conceptual change in science learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 9, 985-1001.
- Gilbert, J., Boulter, C. & Rutherford, M. (1998). Learning science through models and modelling. En: Fraser, B. and Tobin, K. (eds.). *International Handbook of Science Education*. 2, Section 1.4.
- Guidoni, P. (1991). Dinámica del coneixement. Curs de doctorat: Didàctica de las ciències i de les matemàtiques. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gutiérrez, R., (1996). Modelos Mentales y concepciones espontáneas. *Alambique*, 7, 73-86.
- Jewitt, C. (2000). Multimodal communication in science classroom. Ensenyar ciències: Construcció de significats i comunicació multimodal. Universidad de Barcelona. Documento no publicado.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). Mental models: Towards a cognitive science of language, inference and consciousness. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jong, T. de & Ferguson-Hessler, M. (1996). Tips and qualities of knowledge. *Educational Psychologist*, 31, 2, 105-113.
- Lemke, J. L. (1997). Aprender a hablar ciencia. Barcelona: Paidós. Trad. Ana García et al. *Talking science: language, learning and values*. Norwood: Ablex Publishing Corporation).
- Lemke, J. L. (1999). Meaning-making in the conversation: Head spinning, heart winning, and everything in between. *Human Development*, 42, 87-91.
- Luria, A.R. (1984). Conciencia y Lenguaje. Aprendizaje. Madrid: Visor.
- Martí, E. & Pozo, J. I. (2000). Más allá de las representaciones mentales: La adquisición de los sistemas externos de representación. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 11-30.
- Martins, I. (2000). Onda ou partícula: Argumentação e rotótica na aprendizagem da natureza da luz. Trabalho apresentado e publicado nas Atas do VII Encontro de pesquisa em ensino de física, Florianópolis, SC, Brasil, 27-31 de mayo.
- Millar, R. (1998). Rhetoric and reality: What practical work in science education is really for. In: J. Wellington (Ed): *Practical work in school science: Which way now?* (pp. 16-31). London: Routledge.
- Nersessian, N. (1992). How do scientist think? Capturing the dynamics of conceptual change in science. In: Giere, R. (Ed.) *Cognitive models in science*. (pp 3-44). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Orrantia, J., Rosales, J. & Sánchez, E. (1998). La enseñanza de estrategias para identificar y reducir la información importante de un texto. Consecuencias para la construcción del modelo de la situación. *Infancia y Aprendizaje*, 83, 29-57.
- Sanmartí, N. & Jorba, J. (1996). Importancia del lenguaje en la evaluación del proceso de construcción de los conocimientos científicos. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sanmartí, N., García, M. P. & Izquierdo, M. (2002). Aprender ciencias aprendiendo a

- escribir ciencias. *Educación Abierta*, 160, 141-174.
- Schnotz, W. & Preuß, A. (1997). Task-dependent Construction of Mental Models as a Basic for Conceptual Change. *European Journal of Psychology Education*., 12, 2. 185-211.
- Scott, P.(2000). Teacher talk and meaning-making in science classrooms. En: Enseñar ciencias: construcción de significados i comunicación multimodal. Universidad de Barcelona. Documento no publicado.
- Sutton, C. (1997). Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje. *Alambique*. 12, 8-32.
- Sutton, C. (1998). New perspectives on language in science. In: Fraser, B. J. and Tobin, K. G. (Eds.). *International Handbook of Science Education*, 27-38.
- Tamayo, O. E. (1999). Tendencias sobre el concepto de bioenergética en estudiantes de primero de bachillerato. Sus representaciones mentales. Trabajo de investigación para optar al título de Master. Universidad Autónoma de Barcelona. Trabajo no publicado.
- Tamayo, O. E. (2001). Evolución conceptual desde una perspectiva multidimensional. Aplicación al concepto de respiración. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Vygotski, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Traer “hijos o hijas al mundo”:
significados culturales de la paternidad y la maternidad

Yolanda Puyana Villamizar
Claudia Mosquera Rosero

Traer “hijos o hijas al mundo”: significados culturales de la paternidad y la maternidad

Yolanda Puyana Villamizar
Claudia Mosquera Rosero

• **Resumen:** El objeto de este artículo es dar a conocer y compartir las representaciones sociales de padres y madres habitantes de la ciudad de Bogotá, acerca del significado de los hijos o hijas en el momento de su nacimiento y los cambios que este evento les produjo en sus proyectos de vida. Las representaciones sobre la progenie están asociadas a las relaciones de género, a las condiciones sociales de vida y a la forma en que ellos o ellas se sitúan ante los cambios culturales y sociales de la segunda parte del siglo XX. Los significados acerca de la llegada de los hijos e hijas son heterogéneos según las tendencias donde los padres o las madres se ubiquen: la tendencia tradicional, conformada por hogares en los que la mujer encuentra en la maternidad la plenitud de su vida y permanece en el hogar, mientras el padre se proyecta como proveedor; la tendencia en transición, en la cual los padres se acercan más a los hijos o hijas, participan de la crianza y cuestionan el rol de proveedores, mientras las mujeres tienen otros proyectos de vida que se suman al de la maternidad, generándoles ambigüedades; y por último, la tendencia de ruptura, formada por padres y madres que dividen sus roles indistintamente: los primeros acompañan a las mujeres desde antes de nacer el bebé, y las segundas combinan sus proyectos profesionales con la maternidad. Se observa así un importante resquebrajamiento de las representaciones sociales que asimilan el ser mujer con la maternidad y que asignan al hombre el doble rol de proveedor y eje de la autoridad en la familia.

Palabras Clave: representaciones sociales, paternidad, maternidad, género, tendencias: tradicional, en transición y en ruptura.

• **Resumo:** O objeto deste artigo é o de dar a conhecer e compartilhar as representações sociais de pais e mães habitantes da cidade de Bogotá, a respeito do significado dos filhos e das filhas no momento do seu nascimento e as mudanças que este evento lhes produz nos seus projetos de vida. As representações sobre a prole estão associadas às relações de gênero, às condições sociais de vida e à forma em que eles ou elas se posicionam perante os câmbios culturais e sociais da segunda parte do século. Os significados a respeito dos filhos e filhas são heterogêneos segundo as tendências onde os pais ou as mães se situem: a tendência tradicional, conformada por lares nos quais a mulher encontra na maternidade a plenitude da sua vida e permanece no lar, enquanto o pai se projeta como provedor; a tendência na transição, na qual os pais se aproximam mais aos filhos ou filhas, participam na criação e questionam o rol de provedores, enquanto as mulheres têm outros projetos de vida que se somam ao da maternidade, gerando-lhes ambigüidades; e, por último, a tendência de ruptura, formada por pais e mães que dividem seus roles indistintamente: os primeiros acompanham às mulheres desde antes do nascimento do bebê, e elas combinam seus projetos profissionais com a maternidade. Observa-se assim um importante debilitamento nas representações sociais

que assimilam o fato de ser mulher com a maternidade e que atribuem ao homem o duplo rol de provedor e eixo da autoridade na família.

Palavras Chave: representações sociais dos filhos e filhas, gênero, paternidade, maternidade, tendências: tradicional, em transição e em ruptura.

• **Abstract:** *The purpose of this paper is to present the results of research on patterns of change in parental life projects after childbirth, in the city of Bogotá (Colombia). The study focuses on the social representations implicit in the ways fathers and mothers attribute meaning to the birth of their children, and on the changes they identify in their life projects as a consequence of child rearing. The different meanings attached to having offspring relate directly to variations by gender, living conditions and the assimilation of social and cultural changes in the second half of the 20th Century. Three patterns can be discerned in the social representations of child rearing: The first is the traditional pattern, represented by couples in which women consider motherhood as the ultimate fulfillment of their life and stay at home, whilst their husbands are the breadwinners. The second pattern is called transitional, in which fathers resist being only breadwinners and participate in child rearing, whereas mothers build life projects of their own beyond motherhood, although with feelings of ambiguity. Finally, the third pattern is that of families that have broken with tradition. Parents in this group divide roles without distinction by gender. Fathers participate with their wives even before child birth and mothers combine professional careers with mothering. In this last group we found that the traditional imaginary that equates women with motherhood and men with the role of breadwinner and center of family authority has been eroded.*

Key words: social representations, fatherhood, motherhood, paternity, maternity, gender, tendencies: traditional, transitional, in rupture.

Traer “hijos o hijas al mundo”: significados culturales de la paternidad y la maternidad*

Yolanda Puyana Villamizar**

Claudia Patricia Mosquera Rosero-Labbé***

-I. Introducción. -II. El significado de un hijo o hija expresa representaciones sociales. -III. Voces tradicionales: el padre apunta hacia la responsabilidad y la madre hacia la realización plena. -IV. Voces de la transición: los padres reiteran los afectos y las madres las ambigüedades. -V. Voces de ruptura. -VI. Conclusiones. -Bibliografía.

Primera versión recibida marzo 30 de 2005; versión final aceptada junio 22 de 2005 (Eds.)

*“Uno siente al hijo es en el momento del nacimiento.”
(Luis)*

*“Me volví mamá culeca.”
(Luisa)*

I. Introducción

El nacimiento del hijo o hija es impactante y transforma la existencia de la mayoría de las personas; sin embargo, este evento es vivido de manera diferente por los hombres y las mujeres, y según sus historias y proyectos vitales, su ubicación socio-profesional y la influencia que han tenido en ellos y ellas los cambios culturales y del contexto social. Este artículo se propone precisamente el análisis de representaciones sociales y prácticas en el momento en que un grupo de padres y madres de diferentes estratos sociales de Bogotá se convierte en tales. Se pretende responder a los siguientes interrogantes: ¿Qué concepciones,

* La investigación fue financiada por Colciencias y las universidades: Antioquia, Valle, Cartagena y Autónoma de Bucaramanga y coordinada por la Universidad Nacional a través de la escuela de Estudios de Género y el Departamento de Trabajo Social y contratada entre febrero de 1999 hasta febrero de 2001. Aparece con número de contrato 4020 de 1999.

** Master en Estudios de Población de la Universidad Javeriana. Profesora Asociada Departamento de Trabajo Social y Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia. Coordinadora del Grupo de Estudios de Familia, Centro de Estudios Sociales, CES. Dirección electrónica: ypuyanav@hotmail.com

*** Trabajadora Social de la Universidad de Cartagena, Socióloga de la Universidad de París III y candidata a Ph.D en Trabajo Social de la Universidad de Laval en Canadá. Profesora Departamento de Trabajo Social, Investigadora del Centro de Estudios Sociales (CES) de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Dirección electrónica: cpmosquerar@unal.edu.co

sentimientos y prácticas experimentaron los hombres y las mujeres ante el nacimiento de la primogénita o el primogénito? ¿De qué manera el nacimiento de un hijo o hija impactó sus proyectos de vida? y ¿cómo cambian los significados que padres y madres otorgan a este momento del ciclo vital?

Es importante aclarar que el artículo fue producto de la investigación *Cambios en las Representaciones Sociales de la Paternidad y la Maternidad* realizada por las autoras en los años 1999 y 2001 en la ciudad de Bogotá. Se privilegió el enfoque cualitativo a partir del análisis intensivo de los relatos provenientes de 88 casos, cuya información se recogió a través de 68 entrevistas profundas y 20 historias de vida. Los padres y las madres entrevistadas tenían en promedio 42 años, habían conformado diferentes tipos de estructuras familiares, poseían niveles educativos variados –desde analfabetas hasta universitarios– y ocupaciones disímiles. Los entrevistados y entrevistadas se agruparon de manera distinta según el estrato socioeconómico en el que habita la familia y usando la clasificación del DANE para los hogares de la ciudad de Bogotá. Se constituyó el grupo A que integró a los entrevistados pertenecientes a los estratos 4, 5 y 6, con un nivel socioeconómico alto, y el grupo B, correspondiente a los estratos 1, 2 y 3, en los que se concentra la población de menores ingresos.

Así, se hicieron dos tipos de análisis de las narrativas: el denominado *intratextual*, el cual consiste en estudiar la entrevista como totalidad y reconocer el sentido que quienes conversan otorgan a sí mismos, así como la posición de padres y madres respecto a sus tareas. El segundo tipo de análisis llamado *intertextual*, se encaminó a comparar los relatos entre las narrativas codificadas en categorías. En el caso específico de este artículo se efectuó un análisis *intertextual* de las preguntas referidas a las circunstancias y del significado que padres y madres le otorgaron al nacimiento del primer hijo o hija y los cambios que se produjeron en sus vidas¹.

Del análisis *intratextual* surgió el concepto de *tendencia*, la cual se definió como una categoría inducida a partir de la observación empírica que facilita la agrupación de los datos e indica los aspectos comunes de las narraciones frente al cambio social o cultural, y su evolución a través del tiempo. El análisis a partir de las tendencias se ha definido como “*encontrar en el conjunto de relatos las formas dominantes de orientación del cambio de hombres y mujeres, en cuanto a la manera de ejercer la paternidad y la maternidad*” (Lamus, D. & Useche, X., 2002, p. 47). Las tendencias emergieron de la inducción y en eso se distinguen de las tipologías que obedecen más bien a modelos teóricos deductivos. Se establecieron tres tendencias: la primera denominada *tradicional*, la cual se caracteriza por la cercanía a los discursos sobre la paternidad y la maternidad de los años sesenta, y comprenden: una férrea división sexual de roles, caracterizada por enfatizar en el papel del padre como proveedor y centro de la autoridad, y en el de la madre como el ama de casa y eje de la vida afectiva de la familia. En la segunda, llamada de *transición*, se aglutinan personas que han sido influenciadas por los cambios sociales y culturales que se han vivido en el país, en medio de intensos conflictos derivados, entre otros, de los choques culturales entre una forma tradicional de ver la descendencia y las relaciones de género con ideas renovadoras acerca de la proveeduría económica, el ejercicio de la autoridad y la expresión afectiva. En esta tendencia los padres comienzan a crear nuevos significados y funciones a

¹ Se empleó el programa para el procesamiento de información cualitativa denominado Ethnograph, versión 5.0.

este evento y las madres rompen con la visión tradicional que las confinaba al hogar. La tercera, denominada tendencia *en ruptura*, es la más innovadora y se caracteriza por construir formas de *ser padre* y *ser madre* marcadamente diferentes a las tradicionales: las mujeres construyen proyectos de vida alternativos a la maternidad, mientras que los hombres se integran a las actividades hogareñas como proyecto de vida. No caben entre ellos y ellas rígidas divisiones de roles de género a la hora de socializar al hijo o a la hija. Varios investigadores sobre familia han distribuido de forma similar las distintas posiciones sobre el cambio. Gutiérrez de Pineda (1988), por ejemplo, hace referencia al último grupo como los más innovadores. En el caso de la investigación realizada en Bogotá, la mayoría de las personas entrevistadas se encontraba en la segunda tendencia, una tercera parte en la tradición y una minoría en ruptura.

Cada tendencia trae consigo un significado distinto del primogénito o de la primogénita; así, mientras para los padres ubicados en la tendencia tradicional significó la necesidad de generar muchos más recursos económicos, para las madres de esta misma tendencia significó su realización, en tanto consideraron la función reproductiva como central en la vida. En la tendencia de transición, los padres narraron que la llegada del primer hijo o hija les acercó a un rol más afectivo, mientras que las madres cuestionaron la excesiva valoración que la cultura otorga a la reproducción y se definen más desde otros roles como el laboral. Finalmente, para el grupo calificado como de ruptura, la llegada de un hijo o hija significó la oportunidad de construirse en una nueva persona y de educarlo o educarla de manera distinta a lo determinado por la cultura tradicional familiar.

II. El significado de un hijo o hija expresa diversas representaciones sociales

Antes de entrar a analizar los hallazgos de cada tendencia, es necesario mencionar que existe una relación entre el significado de un hijo o hija y las representaciones sociales acerca de las relaciones de género, así como con el contexto social y cultural donde se desenvuelve la biografía personal de madres y padres.

La sociología, la antropología, el psicoanálisis y recientemente la psicología social, han teorizado acerca de conceptos que faciliten interpretar el pensamiento colectivo y cotidiano de un pueblo. Heller (1977) define el pensamiento cotidiano como el conjunto de ideas que otorgan sentido a la existencia de cada ser; es pragmático, se nutre del conocimiento científico, de la religión, de compartir con los demás y en general de la cultura, sin que el sujeto cuestione de manera profunda sus ideas. En la década del 70, –afirma Jodelet (1986)–, que Serge Moscovici propuso el término de representación social para referirse al pensamiento colectivo de un pueblo; lo define como el conjunto de imágenes que rigen el pensar diario, el llamado sentido común fundamentado en la cultura, producto de la forma como hombres y mujeres se integran a la vida social y asimilan los valores que se transmiten en el proceso de socialización y dan sentido a la existencia, a los acontecimientos vitales y al entorno social. Desarrollando estas ideas define las representaciones sociales como nociones que

“Conciernen a la manera en que nosotros, sujetos sociales, aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano... Conocimientos que se constituyen a partir de nuestras experiencias, pero también de las

informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (Jodelet, 1984, p. 472).

Las representaciones sociales se vinculan con el contexto social a partir de los procesos denominados *objetivación* y *anclaje*. El primero, consiste en aquella operación que forma la imagen y la estructura: construir significados que dan sentido a la existencia. Mientras el segundo, se refiere al enraizamiento social de la representación y al papel que ésta juega al dinamizar la vida social.

En este estudio se ha optado por definir la paternidad y la maternidad como representaciones sociales, ya que las culturas le confieren significados, sentidos e imágenes al papel que el hombre y la mujer cumplen ante la reproducción biológica y al cuidado que implica la crianza. Las atribuciones asignadas a los padres y madres se encaminan a garantizar la continuidad de la especie, y de forma correlativa, quienes juegan el papel de progenitores o progenitoras otorgan un significado a su descendencia, expresando a la vez ese pensamiento colectivo o tomando distancia de éste. Compartimos con Tubert, (1996) quien ilustra en sus textos, cómo el ser madre tiende a ser asociado por muchas culturas con una virtud que acerca a los humanos a la vida, a la naturaleza; con las diosas en las religiones politeístas. Mientras que ser padre en las religiones monoteístas se asocia con la ley, con el orden, con dios y con la protección de la especie. Las representaciones sociales sobre hijos o hijas son interiorizadas por cada persona desde la más temprana socialización, en la medida en que se aprende a ser hombre o mujer.

El significado que se le otorga al *ser padre* o *ser madre*, se desprende de las expectativas y los simbolismos que la cultura establece respecto a las relaciones de género; el concepto hace referencia a las representaciones sociales que brindan sentido a la diferencia sexual, a la manera como se explican, se valoran y se establecen normas acerca de la masculinidad y la feminidad. Lamas (1996) considera al género como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos, y al mismo tiempo como una forma primaria de relaciones significativas de poder. En esta perspectiva, el género es una categoría relacional y facilita conocer las jerarquías culturales sobre las cuales se aprecian de manera distinta los sexos. La corporalidad femenina corresponde a una imagen de maternidad: servicial, pasiva, emocional, y que ama sin fronteras ni límites. Es a la vez un cuerpo constreñido por la tradición patriarcal que ha dominado la capacidad procreativa de las mujeres y les ha impedido sentirse sujetas de placer. En el polo opuesto se encuentra el cuerpo masculino, estereotipado como el activo, creativo, racional, viril y proveedor.

Por tradición las mujeres construyen la feminidad formándose en las cualidades que la cultura ha construido sobre lo que significa ser madre. Como alude al respecto Fernández (1996, p.161), “Se organiza el universo de significaciones en relación con la maternidad alrededor de la idea mujer igual madre: la maternidad es la función de la mujer y a través de ella la mujer alcanza su realización y adultez. La madre es el paradigma de la mujer, en suma la esencia de la mujer es ser madre”.

En contraste la masculinidad se construye en torno a cualidades asociadas a las representaciones sociales que la cultura ha construido acerca de ser padre: proveedor, competitivo, adusto, con poca capacidad para expresar los sentimientos y para asumir otras tareas cercanas a las actividades más propias del hogar. (Burín & Meler, 1998). De forma que las representaciones sociales dominantes en nuestra cultura han sido la de *mujer igual madre* complementada con *hombre proveedor*.

Las representaciones sociales sobre el significado de un hijo o hija están articuladas con el contexto social, de manera que cuando se altera dicho contexto, éstas cambian. Como demuestran algunos historiadores de la familia en Europa, el desarrollo capitalista desde los siglos XVII y XVIII fue correlativo al despertarse un interés por la infancia, el cual inspiró un *sentimiento moderno de la familia*; los padres y las madres ya no sólo debían engendrar hijos, sino que la moral de la época les exigía una formación de su prole para la vida económica y social (Ariés, 1987).

Durante la mitad del siglo XX las Ciencias Humanas contribuyeron a legitimar unas representaciones sociales que reproducían una visión bipolar acerca del ser padre, madre, hombre o mujer. Como afirma Elizabeth Badinter (1981, p.248), “La psicología, el psicoanálisis, la pediatría y la sociología, sustentaron la necesidad de cualificar los procesos de socialización y aplicaban sus teorías hacia un reconocimiento científico de la niñez, enfatizaban en el papel del cuidado y la crianza concentrado en las madres, excluyendo al padre de dicha tareas”.

Durante los años 60 en los Estados Unidos la sociología exaltó la familia nuclear como único modelo adecuado para el proceso de modernización que estaba ocurriendo. Dicha visión, reforzada por Talcott Parsons, definía a la familia ideal como aquella donde el padre cumpla el papel de proveedor y la madre las tareas domésticas en el hogar. El primero, era pensado como el líder instrumental del hogar, mientras que la mujer era considerada –por el autor– más eficaz, cuando combinaba sus tareas con valores emocionales proclives a la función materna. Finalmente, se propuso como modelo la división sexual del trabajo propio de la familia de clase media norteamericana que requería de mano de obra flexible para el mercado laboral y un alto nivel técnico de la población trabajadora (León, 1995).

En Colombia, desde la década del setenta hasta hoy se destacan varios fenómenos contextuales que incidieron en un cambio de las representaciones sociales de padres y madres acerca de su descendencia. Son ellos el acelerado descenso de la fecundidad, la vinculación masiva de la mujer al mercado laboral, el aumento del nivel educativo de los hombres y, en especial, de las mujeres, y un proceso de secularización de las creencias religiosas que regulaban la vida íntima de las personas. Estos eventos brindaron mayor capacidad a la mujer para manejar sus ingresos e incidieron en que ella se planteara alternativas de vida diferentes a la maternidad y con mayor autonomía ante su pareja.

Los cambios en la vida familiar influyen en la manera como los hombres se representan la masculinidad, al desarrollar mayor capacidad para la expresión de los afectos y permitir que vayan surgiendo en ellos actitudes que facilitan una cercanía a los hijos, complementando el papel de *padre proveedor* con una mayor presencia antes sus demandas afectivas (Puyana, 2003, Viveros, 2002).

Como se afirmaba anteriormente, las representaciones sociales sobre la maternidad y la paternidad han variado, de forma que los procesos de objetivación y anclaje de las mismas son heterogéneos, y las imágenes con que los padres y las madres significan sus relaciones ante la descendencia, varían. Por tanto, a continuación se examinarán las distintas voces con que los padres y las madres recordaron la presencia de un primer hijo y las experiencias que vivieron, bien sea como tradicionales, en transición o en ruptura.

III. Voces tradicionales: el padre apunta hacia la responsabilidad y la madre hacia la realización plena

La tradición se define como: “Lo que permanece, calificado como tal a partir de lo no moderno, en razón al enorme poder que contienen las costumbres que se reproducen en la socialización y a diferencia de ideas y prácticas innovadoras o formas de pensar y sentir consideradas modernas” (Giddens, 1995, p. 51, 55).

El término hace referencia a aquellas narraciones que se acercan más a la paternidad y a la maternidad de los años 60, las cuales se mantienen y reproducen a pesar de las presiones sociales hacia el cambio. Las personas de la tendencia tradicional se resisten a adoptar las representaciones y prácticas más propias de esta época ya que frente al nacimiento del primogénito expresan con claridad las representaciones sociales que legitiman al padre como proveedor vinculado al mundo de lo público, cuya tarea central es la de conseguir los recursos económicos necesarios para su familia. Así se piensa que éstos cumplen con los preceptos que la cultura impone acerca de la masculinidad, mientras que en las respuestas de las madres sobresalen los recuerdos sobre la felicidad y la realización plena ante la procreación. En pocas palabras, tener un hijo o hija es considerado por ellas el centro de la vida de la mujer y una manifestación de su feminidad.

Por esta razón no sorprende que al preguntarles a los padres de esta tendencia sobre el nacimiento del primer hijo o hija se refieran a la *responsabilidad*, en medio de la alegría y el temor ante el acontecimiento. Dicha expresión se asocia con la proveeduría para responder a las necesidades económicas del recién nacido, lo cual genera el interés por aumentar los ingresos para la familia. Por esto los hombres manifiestan que debieron “romperse el lomo” o “echar más azadón”². El temor a no cumplir con este imperativo cultural frente a la esposa y la progenie, genera sentimientos ambivalentes que se resumen en la expresión “*me sentí contento y con pánico*”.

En muy pocos casos los proyectos laborales o carreras de los padres o madres con el nacimiento del primer hijo o hija, se alteran de manera sustancial. Los más pobres intentan migrar en busca de recursos: “*me fui para Muzo a buscar esmeraldas*”. Otros aceptan puestos en trabajos precarios: “*cuando me llamaron yo necesitaba este trabajito, porque ya a la mujer se le notaba la barriga. El primer hijo, no es pa’ decirle a la mujer, mire vaya consiga pa’ mercado, no. Eso es no ser padre, para mí no*”. A otros el evento los estimula para crear pequeñas y medianas empresas o aumentan las horas de trabajo remunerado.

Como podemos ver, los padres manifiestan que con la llegada de sus hijos e hijas sintieron “*un mayor compromiso por su hogar*”, casándose, u “*organizándose*” en convivencia. Unos declaran que: “*fue echarme la soga al cuello, una alegría muy grande y especial, pero me tocaba dejar los amigos, los de farreo*”. Mientras quienes ya convivían con una mujer aducen que a partir de la paternidad *dejaron de ser vagos, cogieron juicio y se volvieron más de la casa*. Algunas madres también confirman esta sensación, ya que consideran que con la llegada del primer hijo o hija, solucionaron los problemas conyugales, pues los hombres se convirtieron en *padres hogareños y esposos o compañeros comprometidos*.

² Las palabras y frases textuales de los entrevistados se encuentran en cursiva y entre comillas, mientras las expresiones coloquiales extraídas de sus frases textuales se muestran sólo en cursiva. Los nombres son inventados para hacer más agradable la lectura.

En los discursos de los padres ubicados en la tendencia tradicional, el nacimiento del hijo o hija aparece asociado con la idea de proteger a la prole, como en la tendencia tradicional. Al respecto manifiestan que sintieron “*la necesidad de brindarles protección, porque así se les ofrece lo que no tuve, son un amor que no se puede medir con nada*”. Se afirma que los hijos son “*una continuidad de la descendencia, garantizan la inmortalidad...*”, “*los hijos son la semilla de mi propio ser, parte de mi cuerpo y de mi sangre*”.

En conclusión, las manifestaciones más comunes de los padres de la tendencia tradicional son la responsabilidad, la protección y la trascendencia, obedeciendo así a la representación social que designa al hombre el ideal de proveer y representar a la familia, y así fortalecer las cualidades propias de su masculinidad.

Para las madres de la tendencia tradicional la llegada de la prole significó reafirmar el trascendental papel de la procreación en sus vidas, debido a que éstas han interiorizado la representación social según la cual *mujer y madre* son cualidades inseparables. Este significado se asocia con sus condiciones de vida, en tanto para ellas trabajar fuera del hogar o aumentar su nivel educativo fueron proyectos inexistentes. Por esta razón, ante la llegada de la prole manifiestan “*sentimientos de felicidad, de dicha infinita o de plenitud*”. Dichas expresiones representan la concreción del principio por el cual se considera que la mujer se realiza como ser social al procrear; así hace realidad lo aprendido en su temprano proceso de socialización cuando de niñas “*muñequaban*”. Así mismo, agregan que ser madre les produjo “*un cambio en sus cualidades personales porque lo realizan a uno como madre y como esposa, los hijos lo comprometen más a uno, lo vuelven a uno mamá culeca*”. Estas creencias afianzan la representación social según la cual “*las madres son seres tiernos y por extensión, las mejores dotadas para criar al hijo*” (Hays, 1998, p. 97).

Acorde con su rol, es posible observar miradas divergentes entre hombres y mujeres frente al nacimiento del hijo o hija. Los primeros aducen que ellas se exaltan de manera excesiva, ya que consideran “*propio de la naturaleza femenina encargar niños*”; mientras que algunas madres narran con dolor que sus compañeros *fueron indiferentes, temerosos*, e incluso que *huyeron*.

Las madres del grupo B matizan *la felicidad* ante el nuevo hijo o hija aludiendo al “*temor por la responsabilidad*” que implica. Sensación asociada con la vulnerabilidad social propia de las mujeres de sectores populares, cuando el compañero no asume la proveeduría o a la inseguridad por no contar con los recursos económicos suficientes para su sostenimiento.

A su vez, aunque padres y madres hablan del sentimiento de *responsabilidad*, en cada uno tiene significaciones distintas: para los hombres se relaciona más con asumir la función de la proveeduría y para las mujeres con el temor de cumplir de manera simultánea los oficios domésticos combinados con la proveeduría y el ejercicio de autoridad ante la prole, porque temen que sus compañeros no lo harán.

No obstante, las madres de la tendencia tradicional consideran que la prole pertenece más a ellas, representación social que permite explicar que el hombre no le otorgue gran importancia a su prole y que las mujeres lo asuman como su *mayor responsabilidad* cultural y social. El adagio popular “*madre no hay sino una y padre es cualquiera*”, ilustra mejor lo expuesto. En consecuencia, a partir de la representación que estas madres hacen de su hogar, en la práctica se excluye y se desvaloriza de manera simbólica la figura paterna. Algunas madres de sectores populares tuvieron que dejar de trabajar fuera del hogar, asumir las labores domésticas y destinar poco tiempo al trabajo

remunerado. En un estudio realizado en Bolivia se encontró una situación similar: las madres tienden a asumir todos los roles favoreciendo a los padres para que evadan su papel (Ewel, 1998).

Si bien prevalece en hombres y mujeres la alusión a la satisfacción cuando nace el primer hijo o hija, algunas madres manifiestan haber experimentado sentimientos de rechazo ante tal evento: *“el nacimiento de la niña fue terrible, ella lloraba y pedía más comida y yo que con sólo verla ya estaba aburrida con ella”*. En este caso se trata de madres solteras jóvenes que recibieron poco apoyo emocional y cuyo embarazo temprano fue reprobado por parte de sus redes familiares. Además, una minoría de los padres recordó el rechazo que implicó la llegada del primer hijo porque así se sentían obligados a convivir con una mujer que dejaron de amar o porque, como recuerda Luis, *“la conocieron por casualidad sin que ellas correspondieran al tipo ideal de la madre de sus hijos”*. Este caso ilustra cómo la relación de pareja incide en los sentimientos que el nacimiento de un hijo les genera a los padres.

IV. Voces de la transición: los padres reiteran los afectos y las madres las ambigüedades

La categoría de transición ha sido empleada por varios estudiosos de los cambios culturales que conciernen a la familia, para calificar un resquebrajamiento respecto a la tradición. Elías (1998) por ejemplo, enunció para el caso de Europa una transición respecto a las relaciones entre padres e hijos, en torno a la forma en que se expresan la autoridad y los afectos, frente a otras formas más afectuosas, pero a la vez más controladoras y necesarias para una sociedad cada vez más tecnificada y compleja. En el caso de Colombia, Ligia Echeverri planteó un cambio ocurrido en las familias colombianas: *“en esta etapa de transición entre la familia tradicional y la familia contemporánea, en la cual se encuentran una mujer recientemente liberada y apoyada por la ley, con un hombre patriarcal apoyado por la religión y por la tradición cultural”* (1998, p. 51). Como plantea la autora, se presenta una transición de las relaciones de género: mientras los padres cuestionan la representación social según la cual proveeduría es sinónimo de ejercicio de la paternidad, las madres comienzan a criticar que la única forma de realización personal, sea el ser madre y que la reproducción biológica se proyecte como único destino para la mujer.

Las emociones que expresan los padres de esta tendencia, las asocian con el impacto que les produjo el contacto corporal y afectivo con niños o niñas desde muy corta edad. Afirmaciones como: *“uno siente al hijo es en el momento del nacimiento”*, o *“esa experiencia me permitió expresar sentimientos”*, indican el cambio respecto a la tendencia tradicional. En la medida en que los padres interactuaron con el recién nacido o la recién nacida, experimentaron emociones táctiles: *“al nacer mi hijo no sentí nada y fue difícil aprender a alzarlo, pero en la medida que fue creciendo y que aprendí a sentirlo, se va convirtiendo en la adoración de uno”*.

La mayoría de los padres con niveles educativos altos que reflexionaron en torno a la paternidad después del nacimiento del primer hijo o hija, reconocen que el embarazo de sus mujeres no les produjo mayor interés; pero la situación cambió en la medida en que asumieron alguna labor importante en la crianza pues, según dicen: *“entendieron la trascendencia de la paternidad en la vida de un hombre”*. Los sentimientos de temor que produce la responsabilidad ante el nacimiento de la prole, se enuncian menos que en la *tendencia tradicional*, pues éstos hombres destacan más el placer y el amor que la cercanía

a su prole les hizo experimentar, como lo dice Camilo: *“comencé a gozarla en el momento de estar con ella, recibirla, limpiarla y todas esas cosas, es rico, una sensación muy hermosa”*.

En sus narraciones los padres manifiestan que la paternidad es sentida como un cambio en sus biografías, pasando de una vida *“sin preocupaciones, desorganizados”* a otra en donde de manera repentina encuentran responsabilidades sociales propias de la adultez, lo cual se resume en que *“se organizan”*. Expresan que: *“sólo cuando se está montado en un potro, uno no sabe como es la cuestión”*. Es decir, es necesario convivir con los niños o las niñas para asumir los retos que conllevan y experimentar el significado de ser padre.

Otros padres, como Juan, sienten que *“me engrandecí como hombre, es algo muy hormonal, muy especial porque: la bañaba y era muy compartido”*. Para Carlos fue *“una misión en la vida, llegué a sentirlos como unas estrellas que me abrieron al mundo, un motivo de existencia, mi cable a tierra, mi ancla y mi remanso”*. Estos adjetivos identifican varios aspectos en relación con la historia de vida de estos hombres; sus primeros hijos o hijas les sensibiliza ante sus emociones y el sentido de la vida, y al mismo tiempo les revela un sentimiento de *trascendencia* expresado en estos términos: *“es una experiencia, lo máximo como hombre, porque es la continuación y mi proyección como persona”*.

Una minoría de padres entrevistados dentro de esta tendencia relataron que participaron en los cuidados posparto e insistieron ante sus compañeras acerca de su interés al compartir un lugar en las tareas ligadas al posterior crecimiento evolutivo del hijo o hija. Una paternidad más presente los hace afirmar que *“ya la vida no es la de uno, no se puede hacer lo que se le dé la gana, todas las decisiones deben pasar por los niños y son el sentido de la vida”*. A pesar de los temores, cuando nace su prole muchos padres se disponen a buscar una nueva relación afectiva más próxima y menos centrada en la proveeduría. La mayoría de estos padres son jóvenes y con alto nivel educativo, encontrándose una asociación entre la edad y el nivel de escolaridad con un mayor acercamiento a este tipo de paternidad³.

Edgar, un líder sindical, recuerda haber tenido el hijo por la esperanza de construir un futuro, un mundo mejor, lo cual ocurrió en medio de un período que él vivió como de estabilidad económica y emocional. Cree que *“los niños son una extensión de uno sobre la tierra y una fotocopia”*. Carlos se considera *“muy responsable como padre, porque tener un hijo es seguir en la tierra por un tiempo después de mi muerte, como tener ocasión de sembrar una semilla que va a continuar, porque continúan esas inclinaciones en sus genes”*. Finalmente, Hugo sintió una inmensa alegría al momento de nacer su primer hijo: *“era mi gran ilusión, una cosita bonita que hay que tratarla de manera especial, era un muñequito que podía acompañar y llevar”*.

Otra situación en la vida de los entrevistados que incide en este cambio de la paternidad, es la de conformar un hogar monoparental⁴ debido a la separación o a la viudez, o al hecho de pertenecer a hogares superpuestos, cuando se inicia una nueva unión con hijos de las anteriores. Juan, padre viudo quien vive con sus tres hijos, narró que el nacimiento del primogénito no alteró su proyecto profesional, porque *“era lo más natural que podría ocurrir después del matrimonio”*, pero ante la falta de la esposa asumió diferente su papel. Los padrastritos entrevistados muestran que la paternidad se aprende en la interacción cotidiana con los niños o niñas de sus compañeras, lo cual les genera

³ Esta asociación no es absoluta porque también se hallaron padres cercanos a las tareas de proveedor en la tendencia tradicional con alto nivel educativo.

⁴ Cuando cohabitan el padre o la madre con los hijos, sin el respectivo cónyuge.

sentimientos de protección y afecto. Marco, por ejemplo considera que su experiencia como padrastro lo maduró como hombre, y a través de este rol, comenzó a desarrollar el “*instinto paterno*”. Su interpretación es significativa, por cuanto vincula un argumento naturalista como el del instinto paterno, con su sentimiento hacia el hijastro, justificando con ello el vínculo afectivo. Una situación similar se observa en Jaime, quien se unió con su esposa ya embarazada de otro hombre y asumió la paternidad; él considera que ha sido el verdadero padre de ese niño, porque el afecto brotó a raíz del intercambio cotidiano y cálido con éste. Las concepciones sobre la paternidad a partir del afecto y no por razones biológicas, están mostrando una inclinación de los padres a construir las relaciones familiares a partir de *compartir* y no sólo por lazos de sangre.

Entre los hombres de la *tendencia de transición* también se observan reacciones de rechazo y ambivalencias ante el nacimiento de un primer hijo, porque se sintieron *atados* a las mujeres por este hecho. Así ocurrió con Carlos, cuando su novia quedó embarazada en el momento en que la relación se acababa: “*me parecía terriblemente mortificante, saber que alguien iba a tener un hijo mío y yo no iba a responder por él*”. Desde cuando nació comenzó un conflicto con su ex-novia que lo concibió como “*un ciclo horrible como el chantaje, la extorsión, desde que la niña nació, hasta ahora*”. No obstante, cuando la niña nació, sintió “*una emoción muy verraca, irrelatable, ver una personita parecida a vos, que representa parte de tu historia y de tu vida*”.

Por otro lado, para las madres de esta tendencia la llegada del primer hijo o hija constituyó una fuente de felicidad como lo fue para las de la tendencia tradicional, pero aquí la maternidad no era pensada como su único destino ya que estas mujeres laboran fuera del hogar y se han planteado metas vitales alternativas a las de ser amas de casa. Las condiciones laborales y otros cambios culturales van incidiendo en que se resquebraje la representación social que sustenta la imagen *mujer igual madre*, propia de la tendencia tradicional.

De manera que para las madres en transición del grupo A el nacimiento de su prole ocurre cuando se desempeñaban como profesionales en distintos sectores económicos, por lo cual insisten en que ser madres fue “*una opción*” que debían conciliar con otros proyectos de vida en curso, más que un hecho ligado a su destino como mujeres; el discurso sobre la “*dicha plena*” pierde fuerza, aunque continúa presente, pues la maternidad es una experiencia íntima y gratificante. Aquí sobresalen los sentimientos ambivalentes ante el nacimiento del primer hijo o hija: “*de felicidad con desconcierto, y de alegría con confusión*”, pues este momento les produce sentimientos de culpa y contradicciones internas. A veces significa un rol muy diferente a su carrera profesional, como lo dice María: “*yo era como un poco ajena al cuento de la maternidad por el trabajo que llevaba. La maternidad pues, me parecía muy linda, pero como que no era para mí. Pero desde el nacimiento de mi hija, mi vida cambió totalmente, los hijos siempre he creído que es lo más importante en la vida*”. Otra de las mujeres entrevistadas se refiere con nostalgia a la pérdida de lazos sociales: “*no voy a decir que no me haga falta la recreación sobre todo en pareja. Desde que me casé y hasta la presente me alejé mucho del grupo de amistades, no porque se hubiera desecho el grupo, sino que finalmente la que salió fui yo*”.

Las madres del grupo B en transición, expresan las mismas ambivalencias en relación con sus condiciones de vida, pero optan por representarse la maternidad como una *responsabilidad*, entendida como asumir la proveeduría y el cuidado. Para ellas la maternidad se establece en condiciones de vida más difíciles que las anteriores, como es el caso de Virginia, de origen campesino, para quien la llegada del primer hijo la indujo a

migrar de la vereda a Bogotá y se propuso buscar nuevas posibilidades y horizontes. A Licenia, por su parte, la maternidad le impidió concretar sueños de viajes: *“yo creo que yo donde no hubiera tenido hijos hoy hubiera estado aquí, mañana allá, nada me hubiera amarrado, pero los hijos, son los que lo sientan, lo hacen tomar una madurez”*.

Algunas mujeres del grupo B, al momento de nacer su primer hijo o hija, atravesaban una serie de situaciones familiares y personales difíciles, como comenta Ginna, operaria de una empresa multinacional; ella sintió una *“doble alegría”* con el nacimiento de su primera hija: *“ya que había tenido un aborto espontáneo y pensé que iba a quedar lisiada para tener un niño. Me sentí contenta al tener una hija completica y sin problemas físicos”*. Bellanira asoció la llegada de su primer hijo con experiencias de vida dolorosas en el interior de su familia de origen: *“yo me sentí feliz, me sentí que había pasado una prueba muy grande, por lo que yo no quería hogar, no quería nada por el trauma de atrás, de mis padres”*. A la expresión *responsabilidad* le otorgan un sentido similar al ya comentado acerca de las mujeres del grupo B de la tendencia tradicional, motivado por las adversas condiciones de vida, como afirma María: *“muchas veces los hombres sufren menos que las madres, porque uno de mujer tiene que estar pendiente, si el hombre no es responsable, que del estudio, que la comida, que la ropa, que estar pendiente de sus hijos, que ser la mamá, que ser la amiga, que ser todo de ellas”*. Otras, como Carolina, expresaron una imagen dual de la progenie: *“los hijos traen alegrías, pero también dolores de cabeza, lo mantienen a uno al día pero también sobresaltado”*. Estas mujeres se diferencian de las tradicionales del mismo grupo, porque son menos idílicas en sus imágenes sobre la maternidad; además, relacionan su situación de madres con las condiciones de vida que ellas deben resolver sin esperar que sólo el padre proveedor las resuelva. Así mismo, soñaron con cambiar las condiciones de pobreza y conflicto vividas en la infancia.

Algunas madres del grupo B plantean que con el nacimiento del primer hijo o hija aseguraron un mejor futuro, pues ellas esperan que *“las ayuden en el día de mañana”*, bajo la imagen de los *hijos cosecha*. Esta representación se acerca a la tradición campesina que considera al hijo un potencial trabajador. Mientras que la expectativa de traer al mundo hijos o hijas que en la adultez estén libres de compromisos con sus progenitores y más bien sean responsables de su propia felicidad, es más fuerte entre las mujeres y los hombres del grupo A.

Una idea que comparten las mujeres de ambos grupos es que con el nacimiento del primer hijo o hija aparecen cualidades femeninas, derivadas de que la crianza constituye un impacto tan fuerte, que es la causa de su entrega y solidaridad ante los demás. Según María Emma *“las mujeres aprenden la capacidad de ver y comprender al otro, cuando no se es madre, la mujer es demasiado egocéntrica. Por eso yo creo que ser madre es tan fundamental en la construcción de la sociedad”*. Martha piensa que los hijos o las hijas *“lo vuelven a uno muy tierno, muy bueno para escuchar razones, tolerar para manejarles esa terquedad sobre todo en la adolescencia”*. Sin embargo, Soraya, bajo la idea de una maternidad transformadora, lamenta que su primer hijo no le haya estimulado a cambiar su carácter: *“me molesta conmigo misma el no haber dado el cambio que yo requiero de mi manejo de autoridad, no ser más dulce y menos sargento”*. Ante la mayor capacidad de solidaridad de las mujeres en comparación con los hombres, Gilligan (1989) demostró cómo nos relacionamos con la justicia de forma diferente, debido al papel de las madres desde la socialización y no desde el hecho de ser madres.

Aún prevalecen entre las mujeres, narrativas que reafirman representaciones sociales según las cuales se es madre a partir del instinto materno, considerado como una fuerza

natural que regula el amor. Por ello la madre se siente mal con ella misma porque en ella no aparecen “*las cualidades de la feminidad*”. Según Badinter (1981) la idea del instinto materno se difundió en el siglo XVIII en Europa, cuando la sociedad valoró más la infancia y trató de recuperarse de las altas tasas de mortalidad infantil. Se creía que si la mujer por instinto es madre, el evento genera la capacidad de sacrificio, tolerancia y en general, características que las facultan para cuidar a las niñas y a los niños, excluyendo al padre de estas tareas.

Es importante anotar que las mujeres de ambos grupos y de las dos tendencias no hablan del nacimiento del primer hijo o hija en términos de *trascendencia*, como sí lo hacen los hombres. La experiencia de la maternidad se explica con la metáfora de la extensión del cuerpo femenino, pero en esta tierra. La mujer se dignifica cuando da vida y cuida a los demás en el aquí y ahora, mientras que los hombres, por el contrario, con el hecho de procrear dicen que se immortalizan, aseguran un relevo generacional que les permitirá perpetuarse y dejar una huella en la faz de la tierra.

De la misma manera que los hombres, algunas mujeres dicen poder desarrollar el *amor materno* a partir del contacto directo con los bebés o las bebés, sobretodo en los casos de embarazos no deseados. Para Milena, por ejemplo, la llegada del hijo le produjo apatía, porque implicó asumirse como madre en un hogar monoparental. Este hijo la hizo “*sufrir y padecer*”; ya que no logró “*ese sueño del cuento de hadas, que viene un príncipe y que ahora seremos felices*”. Otras madres del grupo B rechazaron a su primer hijo por razones distintas: la primera fue obligada por el padre a casarse con un hombre que ella no amaba y quien la maltrataba, por lo que recuerda así ese momento: “*yo no lo quería, no quería tener hijos con él, sin embargo, uno se va adaptando, le va cogiendo cariño al niño poquito a poco*”. La segunda admitió que ella no anheló a su primer hijo ya que en ese momento “*yo me sentí defraudada tal vez porque no tuve un buen esposo, no tuve mi hogar y por el trabajo nunca disfruté a mi hijo*”. A pesar de estas dificultades iniciales, con el tiempo han aprendido a querer a sus hijos, mostrando así que el *amor materno* no es instintivo, sino construido.

Al referirse al impacto de la maternidad en la relación de pareja, las mujeres consideran que el hijo o la hija hacen cambiar de manera positiva o negativa a los hombres. María Elena, del grupo A, relata así este supuesto: “*a los 37 años mi marido fue padre y esto le cambió totalmente su vida. Él vivía en función del trabajo, pero las prioridades le cambiaron, lo más importante ahora en su vida es su familia*”. Podría pensarse que para muchas mujeres la vida en el hogar gira más en torno a la relación con su prole que con su pareja: “*los hijos son lo más importante en la vida. Uno ya vive en función de ellos; antes uno vive en función de uno mismo y de las personas que lo rodean. Para mí, mis hijas están por encima de todo. Son el eje, es lo que me mueve y me impulsa a hacer todo*”. Siendo así surge el siguiente interrogante: ¿Qué pasa con las relaciones de pareja cuando los hijos o las hijas ocupan un lugar central en la vida de estas mujeres?

En conclusión, los padres y las madres de la tendencia de transición avizoran los paulatinos cambios que se están produciendo en las representaciones sociales: para los hombres, el construir una paternidad afectuosa y participar activamente en la crianza después del nacimiento de un hijo o hija; lo que se contrapone a la sensación de las mujeres, para quienes la maternidad se inicia desde la gestación. La característica central de esta tendencia es la de aprender a ser padres “*tejiendo relaciones afectivas y emocionales*”, superando así la distancia afectiva de los padres de la tendencia tradicional, para quienes la paternidad es sinónimo de proveeduría. Por el contrario, las madres, aunque estiman que

logran así una realización personal, viven diversas ambivalencias al asumir la maternidad como una opción coexistente con una carrera profesional y otros proyectos de vida.

V. Voces de ruptura: los padres sienten que “nos embarazamos” y las madres una opción de vida

El nombre de esta tendencia surgió al calificar concepciones y prácticas innovadoras, sumadas a unas relaciones de género andrógenas en las que persiste una división equitativa de tareas, basada en las cualidades de cada integrante de la pareja y no en razón a las representaciones sociales que fijaban a la mujer la crianza por el hecho de ser madre. Este grupo fue calificado por Gutiérrez de Pineda (1988) como líder del cambio cultural, una transformación que significa ruptura con modelos anteriores, sin nuevos modelos alternativos.

Se agruparon en esta tendencia padres y madres de alto nivel educativo y de estratos cuatro y cinco, lo cual de nuevo indica una asociación entre estas características vitales y ser innovador en la vida cotidiana. Posiblemente las ideas innovadoras y las oportunidades educativas, y la irreverencia frente a las normas sociales, asociadas a una mayor cercanía con otras culturas, incidieron en una actitud renovadora de los valores de las generaciones anteriores. Cabe la pregunta acerca del papel de dinamizadores culturales de las clases medias quienes buscan mejor educación y al tiempo renovar sus ideas. Estos padres tienen en común haber estado presentes en espacios domésticos antes del nacimiento del primer hijo o hija, brindar apoyo emocional a la madre durante el embarazo, participar en el parto y el posparto. En los relatos de estos padres y madres se reiteran elementos que validan las teorías sobre el carácter construido de la paternidad a través de la interacción afectiva y la convivencia de proximidad con la progenie. Por esta razón, al realizar una evaluación del significado de la paternidad, Jaime planteó con alegría que *“ahora mis hijas son mi razón primaria de vivir, desde que nacieron y desde hace rato, son todo en mi vida”*.

No obstante, otros padres van más allá; deciden construir la paternidad desde el mismo momento del embarazo de su mujer y lo hacen evidentemente con un pronombre inclusivo que marca una actitud diferente a la de todos los entrevistados: *“nos embarazamos”*. Dice David: *“al principio sentí rechazo porque no era el momento, luego sentí que estábamos embarazados. Desde el vientre fue una relación profunda, de suma entrega, tanto que incidió en que mi relación de pareja fracasara, ya que me desentendí de ella, me dediqué demasiado al niño”*. Walter manifiesta unas reflexiones semejantes: *“fue un gran sueño, se preparó, hicimos terapias de pareja, yoga, bitácoras, escribimos semana a semana lo que íbamos sintiendo, hicimos un taller de camisetas con todos los amigos, todo fue gozado y deseado. Yo ya no era uno, éramos tres. Tuve oportunidad de recibirlo y cortar el cordón, me lo pasaron para que yo lo vistiera. Era tener la otra parte de uno reflejada, una intimidad muy especial, una experiencia compartida con la madre”*.

Los padres narran significativos cambios en sus carreras profesionales y un fuerte impacto personal a la llegada de su prole; hablan del interés y de la responsabilidad con la que asumieron las tareas de crianza; plantean que disminuyó su participación en actividades fuera de hogar, como la *“rumba con los amigos”*. Al mismo tiempo, dicen haber sido recompensados porque adquirieron una nueva sensibilidad afectiva y social. Walter afirma que *“sus hijos le han generado una sensibilidad especial hacia la niñez”*. David plantea: *“mi hijo me hizo descubrir mi aspecto femenino, me ha hecho más afectivo, no me da*

miedo expresar afecto y que digan: este es un maricón, ni me da miedo dar un abrazo, como hombre”.

Asumir la crianza con responsabilidad y compromiso se presenta en padres con hogares superpuestos de esta tendencia; por ejemplo, Camilo, quien no ha sido padre biológico, se siente satisfecho con su papel de padrastro, y ha construido una relación con su hijastra menos conflictiva que con su compañera. David, por su parte, se refiere así a la experiencia con su hijastra: *“ella dijo que era la niña más dichosa del mundo porque tenía una mamá y dos papás. Inclusive soy más celoso que el papá, porque ella es muy linda y a veces le digo: va a tocar contratarle unos guardaespaldas para que me la cuiden”.*

Todas las mujeres de esta tendencia han tenido distintas y variadas experiencias personales que las hacen sentirse sujetas con capacidad de introspección. Dicen poseer proyectos profesionales estimulantes y reconocidos socialmente, que las hace distintas a las mujeres de las otras tendencias. Esto les ha permitido cuestionar la representación social que asigna a la maternidad como el destino único de la mujer.

Con relación a los sentimientos que les produjo la llegada del primer hijo o hija, predominan –como en las anteriores tendencias– recuerdos de satisfacción y felicidad, a la vez que surgen narrativas acerca de los cuestionamientos que se hicieron cuando comenzaron a conciliar de manera simultánea las tareas ligadas al ámbito doméstico con sus proyectos profesionales. Lucy manifiesta haber realizado *“uno de los sueños de todas las mujeres que es ser mamá; muy rico, chévere; estaba feliz, fue la mayor emoción de mi vida; casi me muero de la felicidad, por eso me atacué a llorar, me puse histérica”.*

Si bien entre las madres de esta tendencia existe el mismo discurso sobre su realización como mujeres a través de la maternidad, cuando nacieron sus hijos o hijas, continuaron con otros proyectos de vida, realizando reacomodos personales con la pareja o en la vida social. Sin embargo aún prevalecen sentimientos encontrados de desazón ante el trabajo fuera del hogar; al respecto, Edith recordó: *“me causó tamaña crisis, me sentía la mujer más malvada del mundo, me sentía culpable con mi hija. Yo la dejé tirada de tres meses”.* Sin embargo, la mayoría de las entrevistadas tienden a sentirse satisfechas, pues se han realizado en varias dimensiones, han logrado metas como profesionales y han aprendido a pensarse de manera autónoma en la relación afectiva con su pareja.

Es el caso de Luz, quien fue adquiriendo autonomía con el paso de los años y en medio de una profunda capacidad de reflexión sobre sí misma. Cuando nació su primera hija se dedicó a ser mamá y sintió que su esposo no la volvió a desear: *“me cambió muchísimo la relación. La mayoría de los señores se ponen celosos porque uno le dedica mucho tiempo a la hija. A mí me pasó al revés, a mí dejaron de mirarme”.* Por este y otros motivos rompió su relación de pareja y con el tiempo aprendió a establecer relaciones más autónomas con los hombres.

Alexandra señala que gracias a sus hijos hoy *“cada vez me siento más tranquila, menos intransigente que hace unos años”* y aduce que éstos la actualizan: *“uno ve la vida de otra manera, a través de los hijos aprende uno de uno mismo. Yo gracias a mis hijos me siento muy conectada a otros mundos. Yo sé qué se hace hoy cuando se tiene veinte años”.* Gabriela conversa acerca del descentramiento que se opera en las mujeres con la llegada de la prole y cómo orientan sus vidas: *“el sentido de la vida se vuelve el hijo, el trabajo, el impulso para vivir es por el hijo y la libertad se pierde”.*

En síntesis, la maternidad para estas mujeres está influida por las paradojas y oscilaciones entre el ejercicio de esta tarea, la obtención de recursos económicos y la posibilidad de continuar un proyecto profesional en curso.

Los padres de esta tendencia construyen la paternidad en el contacto permanente con su prole, rompen con la representación social que les alejaba de la crianza bajo la figura del hombre adusto y trabajador, participan activamente en esta labor y avanzan en la búsqueda de una nueva forma de ser padres, cuando asumen la paternidad desde el momento mismo del embarazo. Las madres de esta tendencia asumen la maternidad como una opción, rompiendo con la representación social que impone como único proyecto de vida de las mujeres la maternidad. Dichas vivencias no son ajenas a ambigüedades ante las demandas de la vida familiar y las del trabajo remunerado. Sin embargo, separan su papel como madres de la relación de pareja y cuando no se han sentido satisfechas, se han separado. Se cumple en este caso la idea anotada por Cebotarev (1997), acerca de que hoy se cumplen las tareas de socialización hacia la infancia más como una responsabilidad individual, y no se mantiene la pareja a ultranza en función de los hijos.

VI. Conclusiones

El análisis de las concepciones, prácticas y sentimientos manifestados por las madres y los padres ante el nacimiento del primer hijo o hija, demuestra cómo en Bogotá están cambiando las representaciones sociales dominantes, cómo se han producido procesos de objetivación y anclaje. El primero, porque hombres y mujeres han construido nuevos sentidos a su existencia en torno a la forma de ser padres o madres. Por un lado, se ha resquebrajado la ecuación *mujer igual madre* a través de la cual se le había asignado a la mujer la maternidad como proyecto central de la vida. Por otra parte, también se está debilitando la figura del padre proveedor, ajeno a la expresión de los afectos y centro de autoridad de la familia. Ante estas nuevas representaciones se produce un anclaje que dinamiza la vida social y se difunden nuevas imágenes que son apropiadas por las familias en calidad de representaciones sociales modernas, tales como la mujer ejecutiva, quien también debe ser madre proveedora, y la de los padres capaces de participar en la crianza y en los oficios domésticos al tiempo que ocupan empleos productivos. Al producirse el anclaje se van rompiendo prácticas tradicionales y colocando a los padres y a las madres en tareas distintas a las de sus respectivos progenitores.

Muñoz & Pachón (1996) al estudiar las representaciones sociales de la niñez en Bogotá, destacan una mayor democratización de las prácticas de crianza; Puyana & Mosquera (2003) ilustran las ideas innovadoras que generan el debilitamiento de la autoridad patriarcal en la familia y la mayor participación de los hombres en los oficios domésticos. Otras autoras como Cebotarev (1997) se refieren a este cambio como el paso de la familia patriarcal hacia otra de orientación individual, y Gutiérrez de Pineda, (1998, p. 245) enuncia respecto a la familia que “al alterarse las reglas del juego, la mujer hacerse auto válida y generar ingreso, desapareció el principio económico de la desigualdad de los sexos, pero no la discriminación cultural”. Por otra parte las investigaciones de Viveros (2002) coinciden en señalar las formas diversas de ser padres en el país.

Sin embargo, son notables las diferencias en las representaciones y prácticas de padres y madres ante el nacimiento del primer hijo o hija, según las condiciones de vida, el género y la forma como unos y otras se ubican ante el cambio social y cultural del país. Ocurre lo planteado por Badinter (1981, p.188):

“Subsisten grandes diferencias entre las actitudes de las madres que reaccionan de maneras distintas de acuerdo con su pertenencia social. Los recursos económicos, como

también las ambiciones de las mujeres que condicionan ampliamente su conducta de madres. Las mujeres viven de modo diferente la llegada del niño a la familia: es para unas, estorbo y necesidad, para otras necesidades u opción”.

En la *tendencia tradicional*, sobresale la circunstancia de que los hombres asocian la paternidad con el sentimiento de responsabilidad y con la proveeduría. En la tendencia de transición y de ruptura los padres dicen haber experimentado sentimientos de trascendencia, afecto, temor y responsabilidad. Estos hombres se diferencian de la tendencia anterior cuando manifiestan haber aprendido a ser padres a través del contacto directo, cercano y por opción, durante la crianza de su prole.

Las mujeres de la tendencia de transición y ruptura experimentaron sentimientos contradictorios ante la llegada de la prole debido a que cursaban carreras profesionales o actividades laborales que les generaban bienestar y que chocaban con las demandas propias de la maternidad. De la misma manera, las contradicciones y las culpas estuvieron presentes cuando advirtieron que no contaban con todo el tiempo para dedicarse a la crianza de la prole.

Para todos y todas ser padre o madre marca su vida, ya que les brinda un nuevo sentido a su existencia. Incluso es común entre las mujeres de la tendencia tradicional y los hombres con hogares monoparentales, que conciben la maternidad o la paternidad como un proyecto más individual que de pareja. De todas formas se construye la relación paterna o materna a partir de la autorreflexión de sus interacciones cotidianas con la prole, bien sea unidos o unidas por lazos sociales o de sangre. El caso de padrastros y madrastras demuestra cómo se van desarrollando sentimientos afectivos muy fuertes a partir de la convivencia y en contraste con representaciones sociales que sólo legitiman los lazos de sangre como condición para la vinculación entre padres, madres y prole.

En cada una de las tres tendencias la paternidad y la maternidad significan la transformación de las cualidades personales en razón al género. Entre los hombres, su situación al respecto se asocia con el modelo de masculinidad que han construido. Los más tradicionales, a aquella forma de ser hombre que inhibe la expresión de los afectos; mientras que los padres en transición y ruptura al tiempo que construyen la paternidad en medio de un mayor acercamiento afectivo con los hijos o hijas, van modificando su estilo de ser hombre. Al cambiar la forma de ser padres, éstos adoptan cualidades tradicionalmente consideradas como femeninas: el sacrificio, la tolerancia e incluso la delicadeza.

Un proceso similar ocurre entre las mujeres, quienes al romper la ecuación *mujer igual madre* construyen otros tipos de feminidades. Estos cambios van incidiendo en que se admita el que la mujer por opción no desee ser madre y estas decisiones de las mujeres no sean consideradas como antinaturales o contrarias a la naturaleza femenina.

En el artículo se han ilustrado los cambios en las representaciones sociales que hombres y mujeres expresaron en el momento de la procreación de un nuevo ser. Con estas transformaciones se manifiesta un cambio cultural que incluye nuevas relaciones de género y formas diferentes de encuentros intergeneracionales. Cuando el padre está presente en la crianza, desarrollando cualidades antes atribuidas a la mujer como la de expresar afecto, se va a situar de manera distinta ante otras demandas que la socialización conlleva. Al mismo tiempo, su papel de máxima autoridad por ser el hombre proveedor, va a estar minado ante una madre también proveedora. Nos acercamos entonces a una cultura más andrógena que divide los roles parentales de hombres y mujeres frente a la descendencia a partir de

cualidades, condiciones o gustos, y no desde la diferencia sexual. Las nuevas representaciones sociales que chocan con la tradición van minando aquella idea tan proclamada en el siglo XIX acerca de que el único destino de la mujer es ser madre, y el del hombre ser el proveedor del hogar.

Si bien, con esta investigación se abre un campo novedoso para los estudios de familia tomando en cuenta que en los últimos cuarenta años en el país se han vivido cambios sustanciales, aún se requiere la realización de múltiples estudios que faciliten marcar nuevas especificidades de este cambio. Unas investigaciones podrían enfatizar la relación entre los cambios del contexto social y las familias, la interacción entre los estratos sociales y el cambio familias, el desplazamiento forzado y las estrategias de sobrevivencia de la familia. Otros estudios regionales podrían explorar los efectos de la modernización en los sectores agrícolas y los cambios de padres y madres en las ciudades intermedias. Podría estudiarse también cómo han vivido los hijos y las hijas las tendencias democratizadoras de los padres y madres, los nuevos retos ante las separaciones conyugales y profundizar en la forma como viven las nuevas familias que conjugan hijos e hijas de diversas uniones. Incluso ante el aumento de los *padrastrós* y *madrastras* debido a los hogares superpuestos, aún no se han construido nuevas representaciones sociales que indiquen una referencia a quienes son padres o madres sociales ligados por la convivencia con hijos de varias uniones.

Bibliografía

- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Badinter, E. (1981). *¿Existe el amor maternal?* Barcelona: Paidós.
- Badinter, E. (1996). *XY, de la identidad masculina*. Bogotá: Norma.
- Burín, M. y Meler, I. (1998). *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Cebotarev, N. (1997) Del modelo patriarcal al modelo de familia de responsabilidad individual. Una comparación entre Canadá y Colombia. En: *MEMORIAS: IV*
- Echeverri, L. (1998). *Las transformaciones recientes en la familia colombiana*. Revista de Trabajo Social No.1, pp. 51-60,
- Elías, N. (1998). *La revolución de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.
- Ewel, R. (1998). *Relaciones de pareja y conflictos conyugales*. Cochabamba: ODEC.
- Fernández, A. M. (1996). *La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Buenos Aires: Paidós.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Gilligan, C. (1989). *La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino*. México: FCE.
- Gutiérrez de Pineda, V. (1988). *Honor, familia y sociedad en la estructura patriarcal: el caso de Santander*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Gutiérrez de Pineda, V. (1998). *Cambio social, familia patriarcal y emancipación femenina*. Revista de Trabajo Social No.1, pp. 39-50.
- Hays, Sh. (1998). *Las contradicciones culturales de la maternidad*. Barcelona: Paidós.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Jodelet, D. (1984). *La representación social. Fenómenos conceptos y teoría*. En: Moscovici (Comp). *Psicología Social II*. Pp. 469-494. Barcelona: Paidós.

- Lamas, M. (1996). *El género y la construcción social de la diferencia sexual*. México: Serie de estudios de Género.
- Lamus, D. y Useche, X. (2002). *Maternidad y paternidad: tradición y cambio en Bucaramanga*. Bucaramanga: UNAB.
- León, M. (1995). *La familia nuclear origen de las identidades hegemónicas femenina y masculina*. En: Arango, L., León, M. & Viveros, M. (Comp.) (1995). *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Muñoz, C. & Pachón, X. (1996). *La aventura infantil a mediados de siglo*. Bogotá: Planeta.
- Puyana, Y., Mosquera, C. et al. (Comp.) (2003). *Padres y Madres en cinco ciudades*. Bogotá: Almudena.
- Tubert, S. (1996). *Las figuras de la madre*. Madrid: Cátedra.
- Viveros, M. (2002). *De quebradores y cumplidores*. Bogotá: Universidad Nacional.

Dinámica de las familias de menores con
problemas psicosociales: el caso del menor infractor y
la menor explotada sexualmente

María Amarís Macías
José Amar Amar
Myriam Jiménez Arrieta

Dinámica de las familias de menores con problemas psicosociales: el caso del menor infractor y la menor explotada sexualmente

María Amarís Macías

José Amar Amar

Myriam Jiménez Arrieta

• **Resumen:** Este trabajo presenta una elaboración analítica de la dinámica de las familias de los menores que en su vida cotidiana vivencian problemas psicosociales, tales como la explotación sexual y la delincuencia. El resultado es un producto analítico de confrontación e integración, respecto a los procesos de investigación con las familias de dichos menores en la ciudad de Barranquilla, Colombia. Para contextualizar el objeto de estudio, se hace mención especial a la estructura familiar que, como marco de referencia, permite la comprensión de cómo se organizan las familias, cuáles son los papeles que desempeñan sus miembros, cómo se estructuran sus jerarquías, cómo definen sus límites y cómo conciben el manejo de su crecimiento tanto individual como familiar. Se señala como característica de estas familias su conformación monoparental y, al tiempo, numerosa; es decir, que se encuentran estructuradas sobre la base de la existencia de una sola figura parental, asumida por un adulto o, en ocasiones, por un menor que cumple sus funciones y, además, estas familias están conformadas por un grupo relativamente grande de individuos que incluye figuras tales como abuelos y abuelas, padres y madres, hijos, nietas y personas acogidas. Así, el sistema familiar es marcado por la descomposición y la desintegración que no facilitan el establecimiento de patrones de comunicación, de normas, de límites y de lazos afectivos adecuados. Esta forma de organización de la institución familiar obstaculiza la reconfiguración de las herramientas necesarias para que cualquier ser humano logre un desarrollo integral.

Palabras clave: familia, dinámica familiar, niños, adolescentes, delincuencia, explotación sexual.

• **Resumo:** É feita uma elaboração analítica da dinâmica das famílias dos menores de idade que, na sua vida quotidiana, experimentam problemas psicossociais tais como a exploração sexual e a delinquência. O resultado é um produto analítico de confrontação e integração a respeito dos processos de pesquisa com as famílias de tais menores de idade na cidade de Barranquilla, Colômbia. Com a finalidade de contextualizar o objeto de estudo, é feita uma menção especial da estrutura familiar, a qual, como marco referencial, permite a compreensão a respeito de como as famílias se organizam, quais os papéis desempenhados pelos seus membros, como se estruturam as suas hierarquias, como são definidos os seus limites e como concebem o manejo do seu crescimento tanto individual como familiar. Finalmente, cabe ressaltar como característica destas famílias, a sua conformação monoparental e, ao mesmo tempo, numerosa. Elas encontram-se estruturadas sobre a base da existência de uma só figura parental, assumida por um adulto ou, em algumas ocasiões, por um menor de idade que cumpre com essas funções. Fora esse fato, estas famílias estão

conformadas por um grupo de indivíduos que inclui figuras tais como avós e avôs, pais e mães, filhos, netos e pessoas acolhidas. Assim, o sistema familiar é marcado pela decomposição e a desintegração que, alternadamente, dificultam o estabelecimento de padrões de comunicação, de normas, de limites e de laços afetivos adequados. Esta forma de organização da instituição familiar obstaculiza a reconfiguração das ferramentas necessárias para que qualquer ser humano logre um desenvolvimento integral.

Palavras chave: família, dinâmica familiar, delinquência, exploração sexual.

• **Abstract:** *This paper presents an analytical approach to the dynamics of families of children and teenagers who experience psychosocial problems like sexual exploitation and delinquency. The result of this work comes from confronting and integrating research processes on the families of those minors in the city of Barranquilla, Colombia. In order to provide a contextual framework for the object of study, the authors center on the key concept of family structure, through which one may understand in what way those families are organized, the role of each one of its members, the clan hierarchy, the setting of limits, and the managing of individual and family growth. It is evidenced that one of the central characteristics of these families is that, in a majority of cases, they are simultaneously mono-parental and numerous; that is, they are constructed on the base of the existence of only one parental figure assumed by an adult or, on occasion, by a minor who fulfills that function, and, besides, they are formed by a relatively large group of individuals that includes grandparents, parents, children, grandchildren and resident acquaintances. In this way, the family system is characterized today by decomposition and disintegration, which provide obstacles to the build-up of communication channels, norms, limits and suitable affective relationships. This form of organization of family institutions bars the reconstitution of necessary personal and social tools that would allow human beings to develop in an integral way.*

Key words: family, family dynamics, children, adolescents, sexual exploitation, delinquency.

Dinámica de las familias de menores con problemas psicosociales: el caso del menor infractor y la menor explotada sexualmente *

María Amarís Macías**

José Amar Amar***

Myriam Jiménez Arrieta****

-I. Introducción. -II. Lineamientos conceptuales. -III. Precisiones metodológicas. -IV. La realidad observada. -V. Conclusiones. -VI. Investigaciones de soporte. -Bibliografía.

*Primera versión recibida noviembre 11 de 2004; versión final aceptada junio 29 de 2005
(Eds.)*

I. Introducción

Los siguientes planteamientos son el resultado analítico de un proceso de reflexión e integración de investigaciones realizadas con familias cuyas personas menores experimentan problemas psicosociales. Las conclusiones de estas investigaciones muestran con coherencia algunos puntos de convergencia entre ellas, en torno a las dificultades y problemas que vivencian tanto las familias de objeto de estudios, como sus miembros menores. En su contexto, una de las principales circunstancias que enfrentan estas familias es la crisis socioeconómica y la violencia que caracteriza a Colombia.

* El presente artículo es producto de la confrontación e integración de los resultados arrojados por las investigaciones: “Dinámica de las familias de menores infractores en la ciudad de Barranquilla”; “Dinámica de las familias de los menores explotados sexualmente en la ciudad de Barranquilla”; “Características de los roles asumidos en la dinámica familiar por adolescentes explotados sexualmente”. Con financiación de la Fundación Bernard van Leer de Holanda. Contrato Número: FBVL COL-2003-013 Uninorte, Barranquilla. 2002.

** Psicóloga. Magistra en proyectos de desarrollo social. Investigadora de familia. Universidad Del Norte. Maitrise De Sciences De L’Education Option “Développement social”. Université Paris XII Val De Marne. Docente Programa de Psicología, Universidad Del Norte. E-mail: mamaris@uninorte.edu.co

*** Psicólogo y sociólogo. Ph.D. en psicología social. Ph.D. en psicología clínica. Máster en artes, grado mayor en psicología educativa. Máster en metodología e investigación educativa a nivel universitario. Decano División de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Del Norte. E-mail: jamar@uninorte.edu.co

**** Trabajadora social. Universidad Pontificia Bolivariana. Magistra en proyectos de desarrollo social. Universidad Del Norte. Especialista en Trabajo con Familia. Universidad de Columbia. Investigadora de familia. Decana Facultad de Trabajo Social, Universidad Metropolitana. Docente departamentos de Humanidades e Historia. E-mail: miryan@hotmail.com

II. Lineamientos conceptuales

Desde el enfoque sistémico, se define a la familia como el “*sistema relacional primario en el que se da el proceso de individuación, crecimiento y cambio del individuo. Entonces cabe considerar el sufrimiento del individuo como expresión de la disfuncionalidad de todo el sistema, ya sea en sus relaciones internas o con el ambiente exterior.*” (Malagoli, 1983, p. 17).

La especificidad de la familia como sistema reside en “*un conjunto particular de roles y de reglas implícitas y explícitas de funcionamiento, a partir de las cuales se organizan las responsabilidades y la interacción familiar, se prescribe y se limita la conducta de los miembros para mantener la estabilidad del grupo...*” (Hernández, 1997, p. 27). Los roles de padres, madres, hijas e hijos son exclusivos de la familia y encarnan expectativas sociales, que a su vez movilizan patrones de interacción correlativos a normas de orden cultural, las cuales se acoplan a cada familia según su idiosincrasia y su marco de referencia particular.

Para mantener el sistema en equilibrio a través del tiempo, las reglas se delimitan y se refuerzan por medio de mecanismos homeostáticos, asociados, -ante todo-, a procesos de retroalimentación que son evidenciados en las interacciones complementarias o recíprocas. Así, una amplia desviación de la norma familiar puede ser contrarrestada para regular la tensión y restaurar el equilibrio familiar u homeostasis.

Ahora bien, la familia se concibe como una estructura organizativa antepuesta a la mediación y a la integración de las exigencias internas y externas al sistema. La misión de la organización familiar consiste, pues, en buscar el equilibrio: hacia el interior, entre las expectativas y deseos de sus miembros; hacia el exterior, en la mediación entre las exigencias de cada individuo o de todo el núcleo y las expresadas por la sociedad.

Según Minuchin & Fishman (1984), en todo sistema, y para el caso en la familia, hay una relación entre las partes que lo conforman, de manera que cualquier cambio en algunos de sus elementos modificará el estado interno de las otras y, a su vez, el del sistema en general. Un grupo familiar sano, según Ackerman (1966), tiene que estar “*integrado internamente, debe ser autoestabilizador y rebosar capacidad de crecimiento. Debe preservar una capacidad fluida y elástica de cambio*” (p.328). Por consiguiente, la flexibilidad y la estabilidad son necesarias y preferibles para todo cambio que ocurra dentro de la estructura de la familia.

Por otra parte, los cambios en las interacciones familiares se dan desde formas elementales hasta formas más crueles de abuso y violencia dentro de las familias. Estas últimas señalan disfunción y modifican toda la dinámica familiar, así como el desarrollo integral de sus miembros. Muchos de los entornos familiares del menor infractor y la menor explotada sexualmente, se caracterizan por la presencia de la violencia intrafamiliar, el maltrato, y la agresión física y psicológica. Pinto (1999) nos comenta algunos de los aspectos que atañen directamente a la estructura de estas familias: “*El abuso sexual y la violación en la familia por miembros del núcleo familiar en la niñez, la complicidad de las madres que con su silencio no los protegió, la iniciación sexual temprana con compañeros que de alguna manera también las violentaron por sus consecuencias negativas, impulsan a los niños(as) a salir del hogar y caer en la droga, la delincuencia y/o la explotación sexual*” (p. 31).

Se deriva de la disfuncionalidad descrita una frágil y confusa estructura familiar, sobretodo si tomamos en cuenta que el concepto de estructura, como lo plantea Sánchez

(1994): *“Se refiere a su forma de organización particular: Número de miembros, papel desempeñado por cada uno, reglas existentes, jerarquía, límites, manejo del crecimiento individual y familiar.”* (p. 119)

Minuchin & Fishman (1984), consideran que: *“El enfoque estructural de la familia se basa en el concepto de que una familia no se reduce a los aspectos biopsicodinámicos individuales de sus miembros. Los miembros de una familia se relacionan de acuerdo con las disposiciones que gobiernan sus transacciones. Estas disposiciones, aunque por lo general no son establecidas en forma explícita, construyen un todo: la estructura familiar”*(p. 14). Con esta definición, el autor resalta que el todo es más que la suma de sus partes, y que las relaciones están dadas por las reglas que gobiernan a las familias. Es así como éstas elaboran unas pautas de interacción que, a su vez, constituyen la estructura familiar –alterna a la definición de la gama de conductas- que erige los roles de sus miembros, facilitándose la interacción recíproca.

Tipología Familiar. Según Gutiérrez (1975), se han presentado grandes cambios en la estructura tradicional; ahora se generan familias con estructuras diversas, tales como las familias reconstituidas y las familias con sólo un progenitor.

Tal vez, el fenómeno de mayor relevancia con respecto a la familia urbana es la coexistencia de dos modelos diferentes, como lo son el tradicional de familia monogámica y el nuevo modelo de organización familiar incompleta. En consecuencia, pueden plantearse las siguientes modalidades de la nueva organización familiar:

1. Constitución de familia en la que falta uno de sus progenitores, generalmente el padre.
2. Familias fragmentadas; en ellas los hijos e hijas se dividen entre el padre y la madre, y cada quien forma un nuevo hogar.
3. Familias extensas, en las que uno de los cónyuges retorna con los hijos e hijas al hogar paterno, y otros modelos similares.
4. Unidades domésticas, en las cuales los miembros de varias familias se unen para compartir gastos, aunque no los unan lazos de sangre.

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (1999), en torno a este panorama señala:

“El madresolterismo es otra forma de familia que se ha incrementado. Para 1985 se calcularon alrededor de medio millón de madres solteras, de las cuales el 60% tuvo su primer hijo (a) antes de cumplir 20 años, agregándose a esto su inexperiencia y la dependencia de su familia de origen para su sobrevivencia y la de su hijo” “...A finales de la década de los noventa, en las cuatro ciudades principales del país la jefe del hogar es una mujer (viuda o separada) en 57.5 % de los hogares de estrato bajo, 33% en los estratos medios y el 11% en los estratos alto. Estas mujeres deben salir a trabajar aunque se afecte la protección de los hijos. En las familias rurales la jefatura femenina representaba el 16.5% frente a 83.5% de jefatura femenina”. (p.34-35)

Actualmente en Colombia, la diversidad de tipologías familiares se deriva de múltiples causas que han incidido en la dinámica y funcionamiento de este sistema, entre las que se destacan la creciente urbanización del país, el auge del trabajo femenino, los cambios económicos, políticos, sociales, religiosos, culturales y educativos. Otro cambio que se observa es la reducción del número de hijos e hijas en los hogares: *“se afirma que un número considerable de parejas está utilizando anticonceptivos modernos en comparación a la década de los 80's. El nivel de planificación familiar ha logrado que las mujeres*

tengan un mayor control sobre sus vidas, las opciones y oportunidades en la vida se van liberando paulatinamente de la carga de los alumbramientos frecuentes y el riesgo de morir en los partos” (PNUD, 1995, p. 40).

Muchas de las familias de estos jóvenes con problemas psicosociales viven en extrema pobreza y se encuentran ubicadas en zonas marginales o suburbios; para estos sectores los costos de alquiler de vivienda son bajos. Sin embargo, en ocasiones, se ven obligados a recurrir a prácticas ilegales como la invasión. Allí, las condiciones de salubridad son muy precarias por la carencia o insuficiencia de los servicios públicos básicos, y es frecuente el hacinamiento, que genera daños sobre la salud física, mental y social de las personas. Por provenir de estratos socioeconómicos bajos, estas familias sufren un choque cultural y económico con las costumbres de la vida urbana. En consecuencia, varios miembros de la familia, adultos y jóvenes, deben emplearse para poder sobrevivir; difícilmente lo consiguen dados los bajos niveles de escolaridad y capacitación que han podido alcanzar. Por lo general, las economías informales se presentan como las únicas posibilidades reales e inmediatas de generación de ingresos, aunque mal remunerados sean frente a los esfuerzos físicos y las horas en exceso que se les exige. En los casos más críticos, devienen sus ingresos diarios de actividades ilícitas como el expendio de drogas, el robo y la prostitución.

Ninguna familia es igual a otra; en cada una rigen normas y reglas particulares, implícitas y explícitas, que permiten organizar las funciones que llevarán a cabo sus miembros; ese interactuar por medio de funciones garantiza que el sistema se mantenga estable, prescribiendo y estableciendo los límites para la conducta de sus miembros. La familia, en su dinámica, vive unos procesos interaccionales comunes, pero con una configuración particular.

En cuanto a los procesos interaccionales comunes que hacen parte de la dinámica familiar, se pueden identificar los siguientes:

- *La Relación Familiar.* Las relaciones familiares en esta población pueden facilitar u obstaculizar el progreso de sus integrantes por la falta de –o la poca- comunicación entre los miembros de las familias. El apoyo, la convivencia, la unión, son factores escasos en estos hogares. Las relaciones familiares de estas personas menores no son las mejores; la desintegración de las familias ha llevado a una pérdida considerable de los valores familiares. Las actividades que suelen compartir en familia son de tipo doméstico y educativo, siendo las reuniones familiares muy escasas.

Las relaciones familiares en este tipo de hogares no son favorables. Los niños y niñas miembros de estas familias perciben las relaciones familiares como no frecuentes, bastantes regulares y en ocasiones malas. Este ambiente, caracterizado por la poca comunicación y manifestaciones de afecto, propicia la generación de diferentes tipos de abuso cuyas consecuencias son devastadoras.

- *Poder y Normatividad.* La representación de la autoridad desde la perspectiva de los menores, se encuentra en la madre y en otros miembros de la familia, como los tíos; dicha circunstancia funda el proceso de socialización en un subsistema no muy estable, caracterizado por la violencia o el maltrato, en el cual la imagen del delito es resignificada por los actores sociales como flexible frente a las exigencias del día a día.

- *Comunicación.* La comunicación en estas familias se caracteriza por la presencia de grandes espacios vacíos que la imposibilitan, tales como las discusiones, los gritos, las amenazas, la indiferencia y los insultos, entre otros; esto contribuye a la aparición de factores de violencia que inciden en la constitución desequilibrada de la familia, y afectan

la normatividad y el poder como afirmábamos anteriormente. Además, el tema de discusión central es lo referido a lo económico, matiz que se ha enraizado en la cotidianidad, ya que es sobre éste que hilan sus acciones, siendo la satisfacción de sus necesidades el futuro más inmediato. Estas familias pertenecen a un estrato socioeconómico bajo, contexto en el que desde muy corta edad los niños y niñas deben salir a trabajar, y casi siempre las opciones no son las más favorables y dignas. Como soporte estadístico a esta situación, se tiene que la pobreza es uno de los factores que impulsan a un niño o niña a la prostitución. En los países latinoamericanos, más del 50% de la población está en pobreza; muchas familias rurales venden a sus hijos e hijas, o éstos huyen, seguros de que encontrarán mejores oportunidades de supervivencia fuera del hogar.

- *Afectividad*. Las relaciones afectivas son las que permiten al individuo recibir la seguridad y el amor por parte de los miembros del núcleo familiar, permitiéndole así, a cada quien, saber cuál es su lugar, función y posición en su mundo social. La falta de comprensión por parte de los padres y madres hacia los hijos e hijas es también preocupante. Los niños y las niñas, debido a la etapa de crecimiento y desarrollo en la que se encuentran, como lo es la adolescencia -etapa de conflictos, dudas, cuestionamientos-, necesitan mucho más el apoyo de sus padres para poder tener las bases que fundamentarán su vida adulta, el cual no aparece muchas veces, no sólo por la falta de voluntad de sus progenitores, sino porque éstos no tuvieron una experiencia similar que los orientara a ello. En cuanto a esto, podemos encontrar que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (1998) plantea sobre estos jóvenes, lo siguiente:

“proceden de familias poco estructuradas y/o inestables social y emocionalmente, con la de que algunos de esos hogares ha predominado la ausencia del padre, quien ha sido reemplazado por la aparición de uno o varios padrastros. Su dinámica familiar se ha caracterizado por el predominio de una clara confusión de roles entre el padre y la madre tanto en la educación de los hijos, como en las responsabilidades de manutención, protección y bienestar del núcleo familiar.” (p. 348).

Aun bajo circunstancias adversas como éstas, las ciencias sociales y humanas señalan que los individuos son agentes activos, capaces de elegir y ejercer así su autonomía, en la forma como ellos organizan y dirigen sus vidas. De esta manera, como lo señala Tyler (1991), cada individuo tiene fortalezas y limitaciones con relación a sus propias capacidades psicosociales para abordar sus vidas en un contexto social.

Las capacidades psicosociales son utilizadas por el individuo para proveerse a sí mismo de una estructura que permita identificar la cadena de opciones, las alternativas y las perspectivas sobre uno mismo, para conocer a los demás y los eventos que lo rodean en su proceso de interacción con el medio ambiente. Estas capacidades deben esbozarse para poder entender a las personas, en especial a las que experimentan problemas en la promoción de su propio desarrollo, al igual que en su convivencia social, que provienen generalmente de familias disfuncionales. De esta manera, como lo sostienen Zea, Jarama & Trotta (1995), al referirnos al menor y a la menor con problemas psicosociales, se está haciendo mención a jóvenes que por emerger de un contexto sociofamiliar adverso, caracterizado por la disfuncionalidad, han desarrollado patrones adaptativos para la sobrevivencia. Aunque no funcionales ni sanos para su bienestar psicológico, dichos patrones les permiten sobrevivir en estos contextos, bajo la percepción constante de amenazas, desconfianza y falta de apoyo por parte de las instituciones y personas del entorno.

Según Tyler, Tyler & Echeverry (1985), en un ambiente familiar razonablemente estable

y benigno, el individuo llega a ser psicosocialmente más competente, con el desarrollo -en consecuencia- de un sentido positivo de autoeficacia, y de un sentido moderadamente optimista de confianza en los demás. A su vez, tendrá una manera activa y planificada de hacer frente a las experiencias de la vida, ya sean amenazantes o reforzantes. En ambientes opresivos y malignos desarrollará patrones alternativos de adaptación, más apropiados a las situaciones de su vida. El sistema familiar representa para el menor ese ambiente social que puede constituirse en reforzante o amenazador y agresivo, según sea la vivencia de sus protagonistas. Como resultados de contextos familiares disfuncionales y amenazantes, encontramos dos categorías de jóvenes con problemas psicosociales que muestran sus dificultades en torno a las competencias psicosociales para afrontar la vida:

Problemática psicosocial de los menores y sus familias. La problemática psicosocial que afrontan estos menores es el resultado de sus circunstancias sociales y familiares; pero para obtener un panorama claro sobre estas condiciones es necesario definir y diferenciar los tipos de problemas analizados en este artículo. Se puede ver entonces, como afirma Martínez (1991), que de acuerdo con las leyes colombianas, que definen al *menor infractor* como aquel “*de 12 a 18 años que ha infringido la ley penal y que está bajo la competencia del juez de menores o promiscuo de familia, con el fin de darle cumplimiento a los procedimientos penales establecidos en el código del menor*”(p.79), se entiende que la ley castiga a estos menores de cuatro formas diferentes, entre las cuales se encuentran:

- Amonestaciones: Se trata de un llamado de atención que se hace al menor cuando las circunstancias y la naturaleza de la infracción lo justifiquen. Si se justifica, el juez puede ordenar el seguimiento del caso por parte del equipo interdisciplinario del juzgado o del ICBF. (Artículo 205)
- Reglas de conducta: Se trata de imponer deberes o tareas particulares tales como efectuar trabajos de interés social, participar en determinadas actividades, o la prohibición de frecuentar ciertos lugares o personas. (Artículo 206)
- Libertad asistida: Como su nombre lo indica, esta medida es de tipo ambulatorio y permite al menor permanecer en su medio natural con un seguimiento por parte del juez o del ICBF, por intermedio de funcionarios especializados. (Artículo 207)
- Ubicación institucional: Es una medida gravosa, ya que implica el alejamiento del menor de su medio natural; por esta razón, no debe aplicarse más que como último recurso en casos en los que al considerar la personalidad del menor, las características de su medio familiar, la naturaleza y las circunstancias de la infracción, ninguna otra medida más liviana, como la libertad asistida, se cree apropiada. (Artículo 208)

La menor explotada sexualmente: Este es un problema mundial que particularmente afecta en los últimos tiempos a América Latina, en especial a la niñez y la juventud. De ahí que, como lo señala Goodman (2002) en el I y el II Congreso contra la Explotación Sexual Comercial de los Niños, el primero en Estocolmo (1996) y el segundo en Yokohama (2001), se planteara: que la explotación sexual es un delito que hay que sancionar, y que de ninguna manera podemos pensar que este grave ilícito es un trabajo de infantes. Es un acto de abuso de adultos contra los niños y niñas que hoy puede considerarse como una plaga mundial que debe reprimirse a nivel internacional.

Por otra parte, la categoría *joven víctima de explotación sexual* hace referencia, según la Defensoría del Pueblo (1994), a una niña, niño o adolescente, que vivencia una situación que irrumpe de modo violento en su vida, perturbando su proceso de desarrollo bio-psico-social como consecuencia del uso sexual de su cuerpo como artículo para obtener algo a

cambio. Se violenta su condición de indefensión y se saca provecho de su carencia de oportunidades y de su dificultad para optar libre y autónomamente frente a las circunstancias que se le presentan.

III. Precisiones metodológicas

Las investigaciones que sirven de base para este artículo se describen, a modo de síntesis, en el punto VI. En esta síntesis se identifican los elementos configurativos de las mismas. Estas investigaciones hacen parte de la actividad investigativa del Grupo de Investigación en Desarrollo Humano –GIDHUM; la línea a la que pertenecen estos estudios es *Infancia y calidad de vida*, particularmente en el eje temático *Desarrollo familiar*.

Las investigaciones que hacen parte de este proceso integrativo, son de tipo cuantitativo, con diseño descriptivo; a partir de ellas se describe la realidad -en torno a la dinámica familiar- de los sujetos de las poblaciones estudiadas: menores explotados sexual y laboralmente.

Con el propósito de analizar y reflexionar sobre la realidad familiar de estos jóvenes, se realiza un proceso de comparación, a partir del cual se evidencian aspectos comunes en las condiciones socioeconómicas y en la dinámica de estas familias que se resaltan en el presente artículo.

IV. La realidad observada

Estructura y funcionalidad familiar. Al observar nuestro contexto social, se encuentra la existencia de un marcado polimorfismo de estructuras familiares, lo que no permite generalizar una conceptualización sobre familia, tal como lo comenta Gutiérrez (1975). Por tal razón, existe una variedad de concepciones de muchos autores. Sin embargo, una definición completa de ella nos la presenta Sarmiento (1994), desde quien se concibe a la familia como un sistema compuesto por una pareja y sus hijos e hijas, y todas las partes unidas por un parentesco y/o afinidad, las cuales interactúan entre sí. Este sistema opera en un contexto social con el que se interrelaciona, y atraviesa una serie de etapas de desarrollo a las que debe adaptarse para lograr el propósito de crear nuevas personas y proporcionar el desarrollo de las ya existentes, al igual que acomodarse a una cultura y transmitirla. La familia se concibe entonces, según Hernández (1997), como “*un todo diferente a la suma de las individualidades de sus miembros, cuya dinámica se basa en mecanismos propios y diferentes a los que explican la del sujeto aislado*”(p.26).

Por otra parte, el concepto de estructura familiar se refiere a su forma de organización particular: número de miembros, papel desempeñado por cada uno, reglas existentes, jerarquía, límites, manejo del crecimiento individual y familiar: “*El enfoque estructural de la familia se basa en el concepto de que una familia no se reduce a los aspectos biopsicodinámicos individuales de sus miembros. Los miembros de una familia se relacionan de acuerdo con las disposiciones que gobiernan sus interacciones, las cuales, aunque por lo general no son establecidas en forma explícita, construyen un todo, es decir, la estructura familiar*” (Minuchin, 1986, p.92). En ella se rige el funcionamiento de los miembros, se define la gama de conductas y se facilita la interacción recíproca. La estructura hace viable para la familia el desempeño de sus tareas esenciales, tales como apoyar la individuación y darle un sentimiento de pertenencia, entre otras.

Por lo general, los miembros de las familias de los menores con problemas psicosociales, como es el caso del menor infractor y la menor explotada sexualmente, no suelen vivenciarse a sí mismos como parte de la estructura de una familia, sino que se consideran como una unidad, un todo en interacción con otras unidades. En las familias de estos hombres y mujeres menores no parece reconocerse la existencia en su interior de un territorio común para el sistema, y cuando uno de los miembros traspasa sus límites, altera los mecanismos de regulación y deja consecuencias sobre su dinámica interna, las cuales influyen en el desarrollo de la personalidad de los niños y las niñas. Para toda la familia y para cada uno de sus miembros, es fundamental que el lugar que ocupa cada individuo sea totalmente reconocido, aceptado y comprendido por el grupo humano en su totalidad.

Tal vez, el fenómeno de mayor relevancia en la estructura familiar de los menores infractores y las menores explotadas sexualmente, es la coexistencia de modelos diferentes que generan diversas tipologías, como el tradicional de familia monogámica, y el nuevo modelo de organización familiar incompleta. Podemos plantear entonces que las familias de estos menores atraviesan, como la sociedad misma, grandes transformaciones que las llevan a afrontar problemas para los que no se encuentran preparadas; es decir, estas familias *“como todos los organismos vivos, tienden al mismo tiempo a la evolución y a la conservación, las exigencias del cambio pueden activar los mecanismos que contrarrestan la anticipación, pero el sistema evoluciona ante una complejidad creciente. Aunque la familia no sólo puede fluctuar dentro de ciertos límites, posee una capacidad asombrosa para adaptarse y cambiar, manteniendo sin embargo, su continuidad”*. (Minuchin & Fishman, 1992, p. 240).

La familia ha cambiado y esto se debe en gran parte a las exigencias de la vida humana y al desarrollo industrial. Las mujeres de sectores populares, por ejemplo, frente a las condiciones socioeconómicas en las que se encuentran sus familias, asumieron ingresar al sistema productivo de la sociedad y obtener un trabajo remunerado. Por otro lado, los hombres, en asocio con esta situación, han comenzado a participar en las labores domésticas con el fin de reducir la carga de responsabilidad de su compañera en los quehaceres del hogar.

En la actualidad, la familia en Colombia se caracteriza por una diversidad de tradiciones debido a la variedad de territorios, contextos urbanos y rurales, a los diferentes estratos socioeconómicos y a la violencia social por la que atraviesa el país. Así, en medio del desencuentro de los cónyuges frente a sus funciones, el aumento de violencia social e intrafamiliar, el desafecto y el incremento de las familias afectadas y desplazadas por la violencia, las formas de organización familiar predominantes en el país, son: la nuclear de forma extensa, la unipersonal, y la familia compuesta y recompuesta, entre otras que se consolidan como estrategias de apoyo socioeconómico para parientes y no parientes, cumpliendo todas en mayor o menor medida funciones de socialización, formación y crianza, generando diversas formas económicas de ingreso y reposición de formas de trabajo.

Desde el punto de vista sociocultural, las familias de los menores con problemas psicosociales presentan características como la ausencia de uno de los progenitores, que es la llamada *familia monoparental*; es decir, aquella en la que la estructura nuclear no existe, sea por abandono, separación, muerte o divorcio del padre o de la madre. Este tipo de familia se encuentra estructurada sobre la base de la existencia de una sola figura parental,

asumida bien sea por un adulto o, en ocasiones, por un menor que cumple sus funciones. La madre tiene en estos casos la responsabilidad de brindarles a los hijos e hijas la seguridad afectiva, la protección y la educación que requieren; pero debido a la ausencia del padre, ella se ve obligada a asumir la tarea de buscar el sustento económico para satisfacer las necesidades básicas de la familia, dejando de lado la correcta supervisión de los hijos e hijas y la preocupación por sus actividades diarias, tales como el estudio, la recreación, sus amistades, etc.

Es frecuente, en este tipo de familias, que el modo de disciplinar a los hijos sea de una forma violenta y cruel, espacio en el que muchas veces el mal ejemplo es el soporte de una norma de socialización, a su vez caracterizado por un déficit de autoridad y/o autoritarismo, entre otros factores; estas experiencias crean en los niños y niñas una ambivalencia que incrementa su angustia, y hacen del ensayo y error el método de aprendizaje; sucumben alternamente ante sentimientos de inferioridad que potencian su seguridad personal, como resultado, todo esto, de una dinámica en la cual la identificación e introyección de las figuras paternas (padre y madre) son justamente el modelo contrario al que la sociedad tiene como suyo. Esto trae como consecuencia en el menor o la menor una personalidad que no ha sido bien estructurada, con su autoestima y autoconcepto tal vez bajos, que no le permitirán desarrollarse y enfrentarse de manera adecuada a la sociedad ni hacerse cargo de sus decisiones y responsabilidades; es decir, manifiestan dificultad para la solución de los conflictos propios del medio en el que se desenvuelven.

El abandono causado por la muerte, la separación o el divorcio de los padres, trae consigo la aparición de nuevos hogares, de nuevas uniones, y la presencia de otros familiares; la abuela, por ejemplo, se caracteriza por ser una imagen indulgente y permisiva, que en muchos casos causa un desequilibrio en la vida afectiva del menor, como también en los demás miembros del sistema familiar, por no manejar adecuadamente los límites y la autoridad.

Estas familias también se caracterizan por ser extensas, conformadas por todo un grupo de individuos que incluye abuelos, abuelas, padres, hijos, hijas, nietos, nietas y personas acogidas (yernos, nueras, cuñados, tíos, sobrinos, los cuales generalmente son trabajadores informales unidos sobre una base económica y afectiva, etc.) Esto, en muchos casos, suele convertirse en un arma de doble filo, puesto que es mucho más difícil que en tales hogares superhabitados se puedan establecer patrones de comunicación, normas, límites y lazos afectivos adecuados, sin que en algún momento éstos sean quebrantados. Una de las razones por las que estas personas se ven obligadas a convivir juntas, la constituyen los problemas económicos; conviviendo buscan posibles soluciones, apoyándose económicamente unos a otros para satisfacer sus necesidades básicas, y de esta manera poder subsistir. Se observa, entonces, que los menores y las menores, en medio de estas circunstancias, se sienten en la obligación de trabajar para colaborar con los gastos del hogar, por lo cual recurren en ocasiones a actos ilegales o permiten que adultos inescrupulosos los exploten sexualmente con el llamado servicio sexual.

Dentro de estas familias es difícil la convivencia, se generan conflictos, y el rápido deterioro de las *relaciones familiares* hace que los menores y las menores sientan que sus necesidades no llegan a ser contempladas, ni mucho menos comprendidas por parte de sus padres y madres, ya que las relaciones llegan a ser, en la mayoría de los casos, escasas o nulas. Consecuentemente, estas familias se caracterizan por no tener tolerancia frente al conflicto, por lo cual evitan su enfrentamiento, con tendencia a no aceptar la crítica y a no tolerar ni aceptar situaciones de crisis, haciendo del conflicto un telón de fondo de la vida

cotidiana. En ellas, sus miembros tienen deficiencia en el aprendizaje de negociación de conflictos y en el adecuado uso de estrategias de comunicación. Las familias con una flexibilidad extrema en las normas, valores y criterios, permiten que cada uno de los miembros establezca los suyos propios, situación que no facilita la aceptación de valores y pautas de comportamiento comunes, no solamente al interior del grupo familiar, sino también dentro del grueso grupo social, en el que esto se traduce en desadaptación social e intolerancia.

Características como las reseñadas son las que se presentan con mucha frecuencia en las familias de los menores infractores y de las menores explotadas sexualmente, que siendo disfuncionales no brindan al menor o a la menor la seguridad, la confianza y la afectividad que necesitan para superar los problemas que se les presentan en la relación con su medio. Ante la incapacidad percibida en el sistema para proporcionarles apoyo y seguridad, estos jóvenes buscan en diferentes lugares, en diversas actividades y en otras personas, el espacio que les permita suplir sus necesidades de carácter básico, como la identidad, la socialización, la aceptación, la educación, etc.

La diversidad en la tipología y en las condiciones familiares está asociada a causas externas que han influido en la dinámica y en el funcionamiento interno de las familias; causas entre las que se destacan la creciente urbanización del país, el auge del trabajo femenino, las pocas posibilidades de empleo, los cambios económicos, políticos, sociales, religiosos, culturales y educativos, que traen como consecuencia deficiencias en la estructura familiar tradicional, en su funcionamiento y en su conformación; situación reflejada en el “gaminismo” en los centros urbanos -como ya lo había señalado Gutiérrez de Pineda (1978, p. 23)-, el maltrato infantil, la violencia intrafamiliar, el aumento de mujeres cabeza de hogar, la prostitución, la explotación juvenil e infantil, la farmacodependencia y el alcoholismo, entre otros graves problemas sociales.

En este panorama, los adultos aparentemente tienen resuelto o definido su estilo de vida, bajo el costo de orientar a los niños, niñas, y adolescentes, a establecer en el centro de sus vidas la lucha por sobrevivir, en medio de un sistema violento y agresivo en los niveles familiar y social. El círculo, pues, se cierra con la infracción de la ley, la explotación sexual ejercida por los adultos que abusan de las menores, la baja autoestima, el maltrato, la prostitución en la vida adulta o cualquier otra conducta de escape.

Este análisis pretende trascender la realidad del ser humano que diariamente tiene que enfrentar diversas situaciones de índole personal y social, que de una u otra manera determinan su forma de relacionarse a nivel familiar y su manera de actuar e interaccionar con el entorno social.

Para contextualizar la problemática, Amar (1995) ha hecho mención especial de la estructura familiar que representa un marco de referencia fundamental para conocer de qué manera se encuentran organizadas las familias de estos menores; es decir, en lo que se refiere al número de miembros, al papel desempeñado por cada uno, a las jerarquías, a los límites, y al manejo de crecimiento individual y familiar.

La falta de compromiso y unión en lo que respecta al sistema conyugal, es la causa principal de las separaciones, las infidelidades y el abandono; las parejas, hoy en día, prefieren vivir en unión libre que bajo el compromiso del matrimonio legal, como señalan las investigaciones realizadas. El sistema familiar se ve marcado por la descomposición y la desintegración, lo que es verdaderamente preocupante, por ser el espacio social en el que se gestan las bases y herramientas necesarias para que cualquier ser humano se desarrolle de manera integral.

Una vez revisada la estructura de estas familias, pasaremos a analizar su dinámica, entendiendo por 'dinámica familiar' *"todos aquellos aspectos interaccionales suscitados al interior del grupo familiar, donde cada miembro está ligado a los demás por una serie de lazos de parentesco y/o afectividad, comunicación, relaciones, autoridad y normatividad, como también por la distribución del rol o papeles sociales de sus miembros"*. (Minuchin, 1986, p. 93).

Las relaciones, entonces, se presentan por medio de las interacciones entre sus miembros, a través del tiempo y de la convivencia en que se establecen los vínculos, mediante los cuales los padres y madres deben brindarles a sus hijos e hijas todo el amor, la seguridad y la confianza necesarios en su desarrollo psicoafectivo; posteriormente, les permitirá crear sus propios patrones y, con base en ellos, establecer sus relaciones positiva o negativamente, según el ambiente en que hayan crecido.

En las familias de los menores infractores y las menores explotadas sexualmente, como comentan Amarís, García & Rossi (2002), estas relaciones son construidas inadecuadamente, sobre la base de hogares nocivos, centrados en la violencia psicológica y física, con el fin de ridiculizar, agredir y ofender un miembro a otro; así, entonces, se socava su integridad y se deja de lado todo respeto por lo que la otra persona siente o piensa, siendo estos, entre otros, algunos de los factores que influyen en el comportamiento de las personas menores, y que en muchas ocasiones son la causa por la que eligen estos caminos en sus vidas. En sí, las relaciones entre los miembros de estos sistemas familiares pueden calificarse como alejadas, débiles y frías, generando en los jóvenes y las jóvenes del grupo familiar un vacío afectivo.

En conclusión, el afecto, el odio, la complacencia y todos los demás sentimientos, muchas veces encontrados, proveen un ambiente dentro del cual los individuos viven procesos que determinan su estilo de interacción en otros contextos, tales como la escuela, el trabajo y sus relaciones afectivas fuera de su núcleo de origen.

Poder y normatividad. Las familias de estos niños y niñas giran alrededor de la madre: ella es la figura central que ordena las relaciones entre los miembros; es la que da el soporte afectivo y quien realmente asume el sostenimiento económico del hogar.

Las decisiones en el hogar son tomadas por la madre, en ausencia del padre, que en otros casos es reemplazado por un padrastro abusador o ausente, que no ejerce ninguna figura paterna estable.

Un elemento definitivo en la constitución de la subjetividad y en el aprendizaje de la socialización de los niños y niñas, es el padre. En estas familias, por lo general, es un sujeto invisible en la medida en que ha abandonado a la familia por considerarse a sí mismo ineficaz, por inmadurez o inestabilidad afectiva, o porque para evitar los conflictos con la pareja que le exige asumir responsabilidades, prefiere establecer nuevas uniones menos obligantes.

El padre en muchos casos termina siendo excluido del sistema, generando un cambio de roles, a partir del cual, la madre toma las riendas del hogar, lo que implica asumir cualquier tipo de responsabilidad, sea de carácter económico, afectivo o social; se establece así un tipo de familia monoparental.

Esta situación, por lo general, lleva al sistema a permitir la inclusión de terceros. Por la reducción del tiempo de cuidado y supervisión que la madre debe tener hacia sus hijos e hijas -debido a las condiciones-, la sobrecarga en las responsabilidades es mayor, lo que lleva a que ellos y ellas establezcan límites confusos y normas poco claras, que dan espacio a que la persona menor pierda vínculos afectivos y comunicativos con lo que sucede al

interior de su familia.

La comunicación. La comunicación en estas familias se caracteriza por la presencia de discusiones, gritos, amenazas, indiferencias, insultos, lo que contribuye a la aparición de factores de violencia que inciden en la constitución desequilibrada de la familia. Como complemento, otro punto importante que genera el diálogo es el factor económico. Estas familias pertenecen a un estrato socioeconómico bajo, en el que desde muy corta edad los niños y niñas deben salir a trabajar y casi siempre las opciones no son las más favorables ni dignas.

La pobreza es uno de los factores que impulsan a un niño o niña a la prostitución. En los países latinoamericanos, sociedades en las que el 50% de la población vive en condiciones de pobreza, *“muchas familias rurales venden a sus hijos o hijas, o éstos huyen buscando mejores oportunidades de supervivencia”*. (Sánchez, 1999, p.7).

En este contexto, existen serias dificultades para expresar y recibir afecto. La comunicación es generalmente funcional (instrumental); cada miembro de la familia tiende a aislarse emocionalmente de los demás, tornándose cada vez más difusos los roles y los límites entre ellos. La comunicación en estas familias no es idónea. El aspecto que genera diálogo y conflicto es siempre el económico, ya que por pertenecer a un estrato socioeconómico bajo, su interés se centra en qué hacer para conseguir el sustento diario para poder sobrevivir en una sociedad en crisis en todos los niveles.

Una buena comunicación es característica de una dinámica familiar sana, que propicia un ambiente de confianza para todos los miembros de la familia. Tal comunicación clara lleva a la reciprocidad (confianza). *La confianza* se forma mediante intercambios de comportamiento y de información entre los cónyuges.

En las familias estudiadas se aprecia que aunque se considera que el diálogo es de suma importancia para la resolución de conflictos, en la realidad el manejo de los conflictos se caracteriza por las amenazas, insultos, indiferencia y gestos desagradables. Esta situación parece ser contradictoria, pero desde el punto de vista de ellos hace parte de una costumbre, que no es escogida por las familias, sino que son comportamientos aprendidos de agresión en los que se impone el más fuerte. En estas familias el relacionarse de manera agresiva y ofensiva ya es un hábito, que se transmite de generación en generación.

La comunicación se presenta en una sola dirección; quien emite el mensaje no tiene en cuenta al receptor, atropellándolo y restándoles importancia a sus comentarios y percepciones de todo lo que sucede; el joven se ve así incapacitado y sin un espacio para comentar sus temores, inseguridades y expectativas de vida. Todo esto lleva al menor a buscar refugio, ya sea en los terceros que son incluidos en el sistema, o en las amistades ajenas a la familia, que muchas veces muestran al menor o a la menor salidas fáciles a sus problemas emocionales y económicos, recurriendo a las drogas y a comportamientos ilegales.

Afectividad. Las críticas de sus padres y la falta de comprensión, hacen que el joven y la menor sientan que en su familia no pueden encontrar un apoyo para poder solucionar sus problemas de una manera adecuada, lo que los lleva a buscar esa seguridad y apoyo en otras personas que les orientan a ver la vida de una manera distinta, a partir del contacto con las actividades delictivas, antisociales y poco dignas en la vida en la calle.

Los menores y las menores se enfrentan a situaciones difíciles; sólo encuentran en sus familias la crítica y no un apoyo que les sirva para superar sus temores, miedos, fracasos, etc. Esta situación les lleva a reaccionar de diversas formas que no son comprendidas por sus padres, sino más bien criticadas; son tachados y juzgados, lo que lleva al niño o a la

niña a buscar un espacio en el que pueda ser él mismo o ella misma, un espacio en el que pueda evadir sus sentimientos: y es en la calle y con las malas amistades, como encuentran un apoyo y valoración de sí mismos, que les hace sentir la seguridad de ser ellos mismos.

Tareas del hogar. La participación en las actividades comunes del hogar es muy baja entre los miembros de estas familias; situación que muestra el grado de desunión familiar y el desinterés por compartir, participar y colaborar en el mantenimiento del hogar.

La realización de las actividades demandadas por la familia requiere una comunicación adecuada, que le permita presentar a cada miembro su responsabilidad y aporte para el hogar. Cuando se presentan dificultades dentro de la familia, las responsabilidades que no son asumidas por algún miembro, son asignadas a otro, situación que afecta el funcionamiento apropiado del grupo familiar, llevando a que la carga recaiga sobre una sola persona, o sencillamente a que las cosas dejen de hacerse, acarreando otros problemas como el desaseo y el descuido de la vivienda.

Para que un niño o niña pueda desarrollarse de manera adecuada, es necesario un espacio óptimo y un ambiente de armonía que cumpla con normas básicas de aseo y cuidado; ante este tipo de carencias de las familias con menores infractores, el niño o niña no se siente a gusto en su hogar y por esto busca un espacio en el que pueda alejarse no solamente del maltrato, de la falta de comunicación, etc., sino también del desaseo, el desorden y el descuido.

El elevado nivel de descomposición familiar es otro aspecto que motiva al menor o a la menor a adoptar una serie de conductas irregulares que afectan la dinámica del sistema. En estas familias la presencia de padrastro o madrastra (hombre y/o mujer) hace que en el núcleo familiar se presenten relaciones interpersonales muy tensionantes y cargadas de indiferencia; tal persona es vista como un extraño que llega a perturbar y es concebido como la fuente de los conflictos, situación que hace que el sistema familiar se esfuerce por mantener su homeostasis.

Con relación a los hermanos y hermanas, se observa con frecuencia en los hogares de estos menores que cuando existen varios hermanos o hermanas, los mayores conflictos son de orden económico y disciplinario; se percibe en estos hogares que tal condición genera mayor miseria, agresión y frustraciones para sus miembros.

La presencia de la abuela, por otra parte, como figura indulgente y permisiva, hace que los menores y las menores se acerquen a ella con el fin de buscar un apoyo para satisfacer algunas de sus necesidades; pero dicho apoyo en muchas ocasiones no es óptimo, ya que en situaciones termina por ser alcahueta en las acciones irregulares que realizan los menores y las menores.

Tal como lo comenta Amar (1998), los aspectos anteriores, especialmente el de la descomposición familiar, dan un espacio a que el joven o la joven recurra a ocupar roles que no le corresponden, como es el de responder económicamente por su familia y todo lo que ello implica, en el caso de los mayores: alimentación, vivienda, colegio, etc.; por otra parte, los hermanos y hermanas menores son dejados prácticamente a la intemperie, no tienen a alguien que controle sus comportamientos y límites; y por la inexperiencia y falta de orientación de un adulto responsable, son atraídos por los vicios, por los comportamientos inadecuados y por la pérdida de patrones mínimos de convivencia social que trae el contacto constante con las vivencias de la calle.

V. Conclusiones

Con base en los resultados de estas investigaciones, se puede concluir que las relaciones, en este tipo de familias, no promueven el establecimiento de vínculos afectivos que desarrollen adecuadamente sentimientos tan importantes como lo son el amor, la seguridad y la confianza entre los miembros que componen el sistema familiar, y por eso constituyen un factor generador de conflicto al interior del hogar. Como consecuencia de ello y teniendo en cuenta que las relaciones familiares dependen de la comunicación entre sus miembros, ésta se presenta en este tipo de familias de manera superficial y marcadamente operativa, debido a que las expresiones de afecto y el interés por las expectativas, logros, metas y deseos de cada uno de ellos, son muy escasos en la mayoría de las veces, limitando así sus conversaciones para aquellos momentos en que la situación lo requiera.

La madre es, para estas personas menores, aquella persona en la que pueden depositar su confianza, puesto que, como se ha visto anteriormente, es ella la persona que se encuentra al frente del hogar y, de una manera u otra, es la primera persona con la que el niño o la niña se relaciona desde su nacimiento. Por otro lado, estos menores y estas menores muestran cierto resentimiento y muy poca confianza hacia la figura paterna. Esto se debe a que para tales jóvenes el padre es una persona ausente y un poco lejana, una persona que más allá de inspirar amor y seguridad, inspira temor. Y es que, en la mayoría de los casos, es el padre quien imparte los castigos que, por lo general, suelen ser severos, y los menores no logran entender la razón por la cual han sido reprendidos.

Las familias de las menores y los menores infractores, se comunican a través del uso de términos grotescos, gritos e insultos, para manifestar sus pensamientos y emociones, considerando ésta una forma de diálogo frente a los diferentes problemas que atraviesan a diario. De igual manera, se valen de la intimidación como un mecanismo de poder para lograr la obediencia y el respeto de los hijos e hijas. Uno de los principales factores que promueven estas situaciones de violencia a nivel intrafamiliar, es el factor económico. Como se ha podido observar, la situación de pobreza en que viven estas familias, se convierte en un elemento fundamental para obstaculizar cualquier intento de diálogo, limitándose sólo a conversar o a discutir, y no a analizar y a escuchar. Y es que diariamente estas personas van acumulando una serie de tensiones que de alguna manera terminan por descargar, y no siempre logran hacerlo de una manera adecuada. Otro factor que propicia las situaciones de conflictos, es el que tiene que ver con la educación de los hijos e hijas. Y es que aunque algunos de los menores o las menores infractoras no son analfabetas, ya que generalmente saben leer y escribir y poseen algunos conocimientos básicos, una gran mayoría presenta retraso escolar porque abandonaron prematuramente la escuela por razones económicas, y por falta de apoyo familiar y de estímulo por parte de sus familiares.

Es importante destacar que, por lo general, el perfil educacional encontrado en los padres y madres con hijos e hijas que han incurrido en algún tipo de conducta antisocial, corresponde a una escolaridad promedia de primaria incompleta o a lo sumo primaria completa; la poca participación de los padres en el seguimiento académico de sus hijos, y el escaso contacto con la escuela, guardan relación con las características de este perfil.

Los roles, por su parte, le permiten a cada uno de los miembros identificarse con un papel y un lugar dentro del sistema. Estas pautas de interacción determinan las funciones, deberes y derechos de cada miembro del grupo familiar.

En la actualidad, se puede apreciar cómo ha cambiado el papel de la mujer en la familia. El nuevo rol femenino ha influido en la transformación del sistema familiar; ahora se

observa la superposición del rol de proveedora económica del hogar, al tradicional rol doméstico. Aunque vale la pena aclarar que la vinculación laboral de la mujer fuera del hogar no la ha exonerado del trabajo doméstico.

En consecuencia, tenemos que, debido a la ausencia paterna, en estas familias se presenta una sobrecarga de rol. La madre es la que imparte la autoridad, puesto que es ella quien toma las decisiones en el hogar, y es quien decide sobre la educación y la crianza de los hijos.

El ejercicio de la autoridad en la familia se determina a través de la normatividad, por medio de reglas implícitas y explícitas, que permiten la convivencia. En estas familias las normas son poco claras y estructuradas, dada la insuficiente y problemática comunicación que hay entre sus miembros, lo que corrientemente hace difícil la tarea de organizar las funciones y la interacción familiar para mantener el sistema estable. El hecho de que la madre trabaje y se encuentre constantemente por fuera del hogar, dejando a sus hijos e hijas al cuidado de otros familiares, facilita el que los niños y niñas crezcan y se desarrollen en un ambiente permisivo, puesto que no cuentan con un modelo de autoridad permanente.

En la familia actual, y básicamente en la población de estudio, el poder, la autoridad, los roles y las normas no se encuentran establecidas con claridad al interior de la familia; por lo tanto, las relaciones entre los miembros se afectan por el maltrato y los manejos inadecuados de la disciplina y las reglas, que se supone deben llevar a una convivencia sana y al desarrollo integral de la personalidad. Cuando la familia no satisface estas necesidades es considerada una familia disfuncional.

Los problemas de la delincuencia juvenil y de la explotación sexual deben ser vistos y tratados desde las principales unidades de socialización del joven y de la joven, que son: la familia, la escuela, los pares o amigos, y la comunidad. Es, pues, la familia, la que cumple la función más importante dentro del proceso de reeducación del menor infractor o la menor explotada sexualmente, ya que es precisamente durante este proceso cuando el menor o la menor necesitan el apoyo, la comprensión y el amor de cada uno de los miembros de la familia. Para esto, es importante que tanto la Psicología, como aquellas profesiones o instituciones que se encargan de llevar a cabo el proceso de resocialización de los menores y las menores, tengan en cuenta a la familia en sus procesos de intervención, pues el menor o la menor no deben ser tratados en forma aislada, toda vez que, como se ha observado a lo largo de estas investigaciones, la familia como sistema debe ser vista como un todo, en el que cada miembro se encuentra relacionado entre sí, y cualquier cambio en alguno de ellos, afecta la estabilidad del sistema.

VI. Las Investigaciones de Soporte

Investigación 1:

Título y autor

Dinámica de las familias de los menores explotados sexualmente en la ciudad de Barranquilla Romero & Amarís (2002).

Objetivos

Objetivo general

Describir los elementos de la dinámica familiar desde el punto de vista de los menores que fueron explotados sexualmente, de los centros de recepción y observación de la ciudad de Barranquilla.

Objetivos específicos

Describir los elementos de la dinámica familiar según: Relaciones afectivas y/o familiares, Comunicación, Autoridad, Poder y normatividad, y Distribución de roles.

Describir las características generales de la dinámica familiar de acuerdo con: Posición ordinal de los menores explotados sexualmente en sus hogares, Edad de los menores, Miembro de la familia que ejerce la jefatura en el hogar.

Variable de estudio

Dinámica familiar de los menores explotados sexualmente.

Tipo de investigación

Descriptivo.

Muestra

25 niños entre los 12 y 17 años; escolaridad: básica primaria; estrato socioeconómico: bajo.

Resultados:

- Muchos de los niños y niñas víctimas de la explotación sexual han padecido el *abuso sexual* dentro de los hogares o por la acción de un pariente cercano o vecino; y en la mayoría de los casos éste no ha sido denunciado ni mucho menos, tratado social y terapéuticamente, haciendo que las prácticas abusivas, así como su impacto sobre el desarrollo emocional y la socialización de cada niño o niña, se perpetúen.
- Su ambiente familiar no es el más sano, por lo que todo proceso de individuación se verá afectado por ello. Los datos señalan un alto índice de homosexualismo optado como género sexual.
- La edad de los niños varía entre los 14 (catorce) y 17 (diecisiete) años, siendo esta última la edad más alta en esta población. Los niños explotados sexualmente que ejercen prostitución, empiezan a muy temprana edad, entre los doce y catorce años (datos ofrecidos por la investigación hecha por RENACER, 2000).
- Las familias de estas personas menores se caracterizan, en su mayoría, por tener malas relaciones entre sus miembros. Los padres y madres no demuestran afecto a sus hijos y mucho menos entre ellos en frente de la familia. Los gritos, los abusos físicos, los golpes, son muchas veces el comportamiento que estos niños y niñas observan de sus progenitores, por lo que es muy difícil que estas personas menores aprendan y brinden manifestaciones de cariño si no las han tenido.
- En la estructura familiar de esta población, se puede observar la presencia de una sola figura paterna representada en algunas familias por la madre, y en otras representada por un tío que ocasionalmente permanece en el hogar.
- Cuando una familia no logra mantener un clima favorable, fracasa en su función de satisfacer las necesidades emocionales de sus integrantes. Los niños y niñas son víctimas de

este ambiente familiar disfuncional donde todos los sucesos son introyectados, trayendo como consecuencia patrones de comportamiento erróneos, reforzados por las condiciones sociales y familiares que son obligados a experimentar.

- La representación de la autoridad desde la perspectiva de los menores y las menores se encuentra en la madre (8 de 25) y en otros miembros de la familia como los tíos (8 de 25).
- La comunicación en estas familias se caracteriza por la presencia de discusiones, gritos, amenazas, indiferencia, insultos, lo que contribuye a la aparición de factores de violencia que inciden en la constitución desequilibrada de la familia.
- La falta de comprensión por parte de los padres y las madres hacia los hijos e hijas, es también preocupante. Los niños y las niñas, debido a la etapa en que viven, como la adolescencia, etapa de conflictos, dudas y cuestionamientos, necesitan mucho más del apoyo de sus progenitores para poder tener las bases que fundamentarán su vida adulta.

Investigación 2:

Título y Autor

Características de los Roles Asumidos en la Dinámica Familiar por Adolescentes Explotadas Sexualmente en la Ciudad de Barranquilla. Katlyn P. García Lozano, Dency S. Rossi De Alba, María Amarís Macías (2002).

Objetivos

Objetivo general

Describir las características de los roles asumidos en la dinámica familiar por las adolescentes explotadas sexualmente en la ciudad de Barranquilla.

Objetivos específicos

Identificar los roles que desempeñan en su dinámica familiar las adolescentes explotadas sexualmente en la ciudad de Barranquilla.

Describir la comunicación en la familia de las adolescentes explotadas sexualmente, a partir de:

- a. Comportamientos
- b. Cualidades
- c. Normas

Describir las relaciones afectivas en la familia de las adolescentes explotadas sexualmente, a partir de:

- a. Comportamientos
- b. Cualidades
- c. Normas

Describir los límites en la familia de las adolescentes explotadas sexualmente, a partir de:

- a. Comportamientos
- b. Cualidades

c. Normas

Variable de estudio

Roles asumidos en la dinámica familiar por adolescentes explotadas sexualmente.

Tipo de investigación

Estudio de caso con diseño descriptivo.

Muestra

Los sujetos que participaron en esta investigación fueron cuatro adolescentes explotadas sexualmente que estaban conviviendo con sus familias, con edades entre 13 y 17 años, de sexo femenino, en la ciudad de Barranquilla.

Resultados:

- Se encontró como dato relevante que las adolescentes se caracterizan por provenir de familias con índice de **inestabilidad** y/o cierto grado de desintegración, y ausencia del padre.
- Las relaciones familiares que mantienen las adolescentes son calificadas como malas, caracterizándose por ser frías y lejanas. Son muchas las causas que provocan disturbios en la familia, pero la más significativa, por lo general, es el factor económico al que están enfrentados los padres y madres.
- Las familias son desestructuradas y poco comunicativas; las normas implantadas en tres de las cuatro son difusas, de ahí que los límites tampoco lo son, lo que trae como consecuencia que sean familias aglutinadas; por lo tanto, no se puede esperar de ellas claridad en los roles que desempeñen, viéndose afectada de esta forma la dinámica familiar.
- Las adolescentes cumplen al interior de sus familias los roles tradicionales de hija, hermana; una de las adolescentes cumple el rol de madre; han asumido el rol de estudiantes en algún momento de sus vidas, y tres de ellas asumieron el rol de esposa o compañera.
- En su rol de hijas, asumen tareas del hogar, pero sólo cuando les conviene, de acuerdo con sus apreciaciones. Dicen tener mejores relaciones con sus madres que con sus padres, con quienes o no tienen contacto o mantienen relaciones conflictivas. El rol de hermana es también vivenciado con muchos problemas y rivalidades entre hermanos y hermanas. No demuestran ser muy afectivas con ellos y ellas, es decir, no les expresan sentimientos y emociones a través de palabras, gestos y caricias, entre otros, y en pocas ocasiones utilizan el diálogo para intercambiar ideas con ellos y ellas.
- Han asumido roles deshumanizantes e inapropiados a temprana edad, lo que les ha causado un conflicto de roles y pérdida de su real identidad; han perdido de este modo una ubicación correcta en la ejecución de papeles socialmente aceptados; se han marginado de disfrutar su adolescencia con plenitud y se han convertido en víctimas de un sistema social enfermo, que les ha quitado la oportunidad de ser felices.

Investigación 3:

Título y Autor

Dinámica de las familias de los menores infractores de los centros de recepción y observación de la ciudad de Barranquilla desde la perspectiva del menor infractor. María Mercedes Algarín, Jenny Cruz, Óscar Beltrán, María Amarís.

Objetivos**Objetivo General**

Describir los elementos de la dinámica familiar de los menores infractores de los centros de recepción y observación de la ciudad de Barranquilla.

Objetivos específicos

Describir los elementos de la dinámica familiar según:

- Relaciones afectivas y/o familiares.
- Comunicación.
- Autoridad.
- Poder y normatividad.
- Distribución de roles.

Comparar la dinámica de éstas según:

- Posición ordinal del menor infractor y la menor infractora.
- Nivel de educación del menor y la menor.
- Tipo de familia.
- Nivel socioeconómico de las familias

Variable de estudio

Dinámica de la familia del menor infractor y la menor infractora.

Tipo de investigación

Descriptivo.

Muestra

Los sujetos que participaron en este proceso investigativo fueron 56 adolescentes, con lo que se cubrió el 100 % de la población que integraba el centro reeducativo de menores infractores del Departamento del Atlántico, situado en la ciudad de Barranquilla.

Resultados:

- Se encontró que en las familias de estos menores y estas menores con conductas irregulares prima la presencia de la figura materna, siendo este ítem el de mayor porcentaje (85.70%), siguiéndole en orden consecutivo los hijos e hijas, con un porcentaje de 80.40%; el padre con 57.10%; la abuela 41.10%, otros y tíos.
- Teniendo en cuenta el porcentaje mayor, se puede decir que estas familias se caracterizan por ser monoparentales, debido a que la ausencia del padre es notoria,

siendo éste un factor negativo en el desarrollo de los niños y niñas, puesto que es muy fácil que el cónyuge restante (que usualmente es la mujer), transmita mensajes negativos.

- Estas personas menores muestran cierto resentimiento y muy poca confianza hacia la figura paterna, lo que parece estar en relación con el hecho de que para ellos, el padre es una persona ausente y lejana.
- Dada la ausencia paterna, en estas familias se presenta una sobrecarga del rol de la madre: es quien imparte la autoridad, toma las decisiones en el hogar, y decide sobre la educación y la crianza de los hijos e hijas.
- En estas familias las normas carecen de claridad, dada la escasa y deficiente comunicación que hay entre sus miembros, lo que generalmente dificulta la organización de las funciones y la interacción familiar para mantener el sistema estable.
- Las relaciones afectivas, de este tipo de familias, obstaculizan todo proceso de interacción y convivencia entre sus miembros, puesto que los espacios en donde los miembros de la familia pueden transmitir sus pensamientos y sus emociones, -sean estas positivas o negativas- son casi nulos.

Bibliografía

- Amar A., J. (1995). "Un enfoque del desarrollo del niño a partir de la investigación sobre su cotidianidad". *Investigación y Desarrollo* N° 4. Universidad del Norte.
- Amar A., J. (1998). "Educación infantil y desarrollo social". *Investigación y Desarrollo* N° 7. Universidad del Norte.
- Amarís, M., Algarín, M., Beltrán, O. & Cruz, J. (2002). *Dinámica de las familias de menores infractores en la ciudad de Barranquilla*. Barranquilla: Uninorte.
- Amarís, M. & Romero, V. (2002). *Dinámica de las familias de los menores explotados sexualmente en la ciudad de Barranquilla*. Barranquilla: Uninorte.
- Amarís, M., García, K. & Rossi, D. (2002). *Características de los roles asumidos en la dinámica familiar por adolescentes explotados sexualmente*. Barranquilla: Uninorte.
- Defensoría del Pueblo (1994). *A favor de la niñez explotada sexualmente*. Bogotá.
- Echeverry, L. (2001). "Tendencias o rupturas de la familia colombiana", en *VIII Congreso Nacional de Trabajo Social*. Bogotá.
- Goodman, R. (2002). *II Congreso Internacional: Contra la Explotación Sexual Comercial de la Infancia*. Recuperado en julio 7 de 2005, de <http://www.asociacion-acpi.org/yokohama.htm>
- Gutiérrez De Pineda, V. et al. (1978). *El Gamín: análisis de datos secundarios*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF.
- Gutiérrez De Pineda, V. (1975). *Estructura, función y cambio en Colombia*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Medicina.
- Hernández, Á. (1997). *Familia: ciclo vital y psicoterapia sistémica breve*. Bogotá: Ed. Búho.
- Hernández, Á. (1991). *Estrés en la familia colombiana. Tensiones típicas y estrategias de afrontamiento*. Bogotá: USTA.
- Instituto Colombiano de bienestar Familiar (1999). *Conceptualización y Orientaciones para el Trabajo con la Familia*. Bogotá: Ministerio de Salud.

- PNUD. *Informe sobre desarrollo humano*, 1995. México: Harta-Oxford, p. 40.
- Martínez, A. J. (1991). *Código y jurisdicción de familia*. Bogotá: Ediciones Librería del Profesional.
- Minuchin, S. & Fishman, H. (1984). *Técnicas de terapia familiar*. Barcelona: Paidós.
- Minuchin, S. (1986). *Calidoscopio familiar*. Barcelona: Paidós.
- Malagoli Togliatti, M. (1983). *La teoria generale dei sistemi. Breve storia e presentazione*. Roma, p. 17.
- Pinto, M. L. (1999). *Violencia y explotación sexual contra niños y niñas en América Latina y el Caribe*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño-OEA.
- Sánchez, R. & Luz Mary (1994). "Elaboración familiar con relación a algún tipo de limitación en los hijos. Un enfoque sistémico-construccionista". Barranquilla: *Octavo Congreso Nacional de Trabajo Social: Visión y Perspectiva del Desarrollo Social*.
- Sánchez, S. (1999, marzo). El caso de Colombia. Montevideo: Ponencia presentada en el Seminario sobre La Situación de la Violencia y la Explotación Sexual contra Niños y Niñas en América Latina y el Caribe. Instituto Interamericano del Niño.
- Sarmiento, M. I. (1994). *Psicoprofilaxis familiar*. Bogotá: USTA.
- Tyler, F. B. et al. (1991). *Making It on the Streets in Bogotá: A Psychosocial Study of Street Youth*. Genetic, Social and General Psychology Monographs.
- Tyler, B. F., Tyler, S., Echeverry, J. (1985). *Características psicosociales de los gaminos de Bogotá*. Cuadernos de Psicología.
- Torres, M. (1996). *Tensión en la unidad familiar padres e hijos*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Zea, M. C., Jarama, L. & Trotta, F. (1995). "Social Support and Psychosocial Competence: Explaining the Adaptation to College of Ethnically Diverse Students." *America Journal of Community Psychology*. Vol. 23, N° 4.

Imaginarios del joven colombiano ante la clase de educación física

Napoleón Murcia Peña
Luis Guillermo Jaramillo Echeverri

Imaginarios del joven colombiano ante la clase de educación física

Napoleón Murcia Peña

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri

• **Resumen:** En este artículo se presentan los hallazgos de la investigación nacional “Los imaginarios del joven escolarizado ante la clase de educación física”, realizada en Colombia con la participación de siete universidades del país. En ellas se asumió como enfoque la Complementariedad Etnográfica propuesta por los mismos autores en un libro del año 2000, desde un diseño emergente que asume tres momentos: de preconfiguración, de configuración y de reconfiguración. Los resultados dejan entrever que las y los jóvenes han ido construyendo sus imaginarios desde discursos hegemónicos que se fundamentan en un racionalismo técnico-instrumental. Sus imaginarios sociales se encarnan en prácticas culturales instituidas y en propuestas intencionadas de formación de un cuerpo productivo, dócil y disciplinado. Dichos imaginarios no sólo se recrean en la vida cotidiana de la escuela sino que permean la ecología de múltiples mediaciones (familia, barrio y medios de comunicación). A los y las jóvenes les subyacen imaginarios instituidos del deporte, que se proponen a través de diversos dispositivos como los contenidos, la metodología, los materiales y escenarios, la evaluación y el discurso pedagógico del docente, entre otros. También se concluye que las y los estudiantes crean nuevas expresiones de un imaginario que les impulsa al deseo de nuevas prácticas y encuentros de clase; ellos y ellas, en sus dinámicas de acción, reclaman una libertad compartida, una exigencia moderada y una evaluación acordada; piden que se les tenga en cuenta en la posibilidad de hacerse visibles en el reconocimiento y la afirmación.

Palabras Clave: Deporte, Jóvenes escolarizados, Educación Física, Imaginarios, Investigación Cualitativa.

• **Resumo:** Se apresentam os achados da investigação nacional “Os imaginários do jovem escolarizado perante a aula de educação física”, realizado em Colômbia com a participação de sete universidades do país.

Se assumiu como enfoque a “Complementaridade [Etnográfica](#)”, como proposta por Murcia e [Jaramillo](#) (2000), desde um desenho emergente que assume três momentos: de [preconfiguração](#), de configuração e de reconfiguração.

Os resultados deixam entrever que as garotas e os rapazes foram construindo seus imaginários desde discursos hegemônicos que se fundamentam num racionalismo técnico-instrumental. Compreende-se como seus imaginários sociais se encarnam em tanto prática cultural instituída e proposta intencionada de formação de um corpo produtivo, dócil e disciplinado. Imaginários que não só se recreiam na vida cotidiana da escola, senão que se [permeiam](#) na ecologia de múltiplas mediações (família, bairro e meios de comunicação).

Se compreende que aos rapazes e às garotas lhes subyace imaginários instituídos do esporte, que se propõem através de diversos dispositivos como os conteúdos, a metodologia, os materiais e cenários, a avaliação e o discurso pedagógico do docente, dentre outros. Também se conclui que os estudantes criam expressões de um imaginário

que lhes impulsiona ao desejo de novas práticas e encontrosn aula; eles e elas nas suas dinâmicas de ação, reclamam uma liberdade compartilhada, uma exigência moderada e uma avaliação concertada. Pedem que sejam tidos em conta perante a possibilidade de se tornarem visíveis no reconhecimento e na afirmação.

Palavras Chave: Esporte, Jovens escolarizados, Educação Física, Imaginários, Pesquisa Qualitativa.

• **Abstract:** *This paper collects the findings of a national research project, “Imaginaries of school youths about Physical Education”, carried out in Colombia by researchers from seven universities of this Country. In them, the common methodological focus was Ethnographic Complementarity, an emergent design that assumes three moments: preconfiguration, configuration and reconfiguration, proposed by the authors in a book on the subject published in the year 2000. These research results suggest that young people have been constructing their imaginaries from hegemonic discourse strands that are based on technical-instrumental rationalism. Their social imaginaries are incarnated in already instituted cultural practices and in Physical Education syllabi intentionally designed to configure a productive body, docile and disciplined. These imaginaries are not only re-created in school daily life, but are also infused in the ecology of multiple mediations (family, neighborhood, and mass media). Moreover, participating youths seem to be oriented by instituted imaginaries about sports, propounded through diverse devices like course contents, materials and scenarios, assessment, and teachers’ pedagogical discourse, among others. It is also concluded that participating youths are creating new expressions of imaginaries that further their desire of experiencing new practices and class encounters; in their action dynamics, they demand a shared freedom, a moderate level of performance requirements, and a consensual assessment; they ask to be made visible in recognition and affirmation.*

Key words: Sport, Physical Education, Imaginaries, qualitative research.

Imaginarios del joven colombiano ante la clase de educación física *

Napoleón Murcia Peña **

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri ****

-Etnografía de un estudio desde la complementariedad. -La unidad de análisis: población sujeto. -Los hallazgos: relejendo desde los jóvenes y las jóvenes. Estructura sociocultural encontrada. -I. Un imaginario centrado en la Educación Física como deporte. -II. Prácticas y trayectorias: las vivencias de clase. -III. El contexto: otro mediador que induce al deportivismo. -IV. Valoraciones de la educación física. -V. Imagen del profesor: simpatías y antipatías. -Bibliografía.

Primera versión recibida febrero 2 de 2005; versión final aceptada junio 29 de 2005 (Eds.).

ETNOGRAFÍA DE UN ESTUDIO DESDE LA COMPLEMENTARIEDAD

Las bases que sustentaron el estudio

Un punto de partida

El grupo de investigación “Motricidad humana y mundos simbólicos” venía trabajando en torno a los sentidos que la comunidad educativa le daba a la Educación física y había logrado algunas pistas que debería seguir indagando:

En primer lugar, en la mayoría de las escuelas de primaria no se orientaba una clase sistemática de educación física, básicamente por que los maestros no tenían la actitud necesaria que los llevara a adoptar la clase como posibilidad real, pese a que muchos tenían la capacitación y capacidad suficientes.

* Este escrito es producto de una investigación realizada por profesores y estudiantes del grupo de investigación “motricidad humana y mundos simbólicos” de las siguientes instituciones: Universidad de Caldas, Universidad Surcolombiana, Universidad del Cauca, Universidad Cooperativa de Colombia (seccional Bucaramanga), Universidad del Quindío, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Pamplona. El estudio que inició en febrero de 2001 y finalizó en diciembre de 2004, fue financiado por las vicerrectorías y centros de investigación de cada universidad y Colciencias y cuyo código del contrato es 094-2002.

** Responsable ante Colciencias de la investigación del presente informe. Licenciado en Educación física, Master en Educación con énfasis en desarrollo comunitario (Universidad Javeriana-Universidad de Caldas), Candidato a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Cinde-Universidad de Manizales). Director Grupo Nacional de “Motricidad Humana y Mundos simbólicos” Profesor de Investigación y pedagogía Universidad de Caldas. Email: napomu@epm.net.co

*** Licenciado en Educación física. Master en Educación y Desarrollo Humano (Cinde- Universidad de Manizales). Subdirector grupo Nacional de “Motricidad Humana y Mundos simbólicos”. Profesor de investigación Universidad del Cauca. Email: luigui@unicauca.edu.co

En segundo lugar, se había podido constatar que la clase de mayor agrado para las niñas y los niños, en general, era justamente la clase de educación física y esto era aprovechado por muchos maestros y maestras para ejercer una especie de chantaje que implicaba el castigo de quitarles la clase por no haber realizado tareas, por no haberse portado bien, por no haber estudiado.

En tercer lugar, el desinterés presentado por los maestros y maestras en desarrollo de la clase se había convertido en un “dejar hacer”, lo cual generaba muchos problemas de orden axiológico en un escenario de violencia y discriminación; es decir, una resolución negativa del conflicto.

En cuarto lugar, esa carga de influencias negativas relacionadas con el ejercicio físico en la socialización secundaria del niño y de la niña, dadas las múltiples experiencias negativas y frustraciones incontroladas que experimentaban en las clases de educación física, iba generando una aversión no sólo hacia la clase sino hacia la realización de prácticas motricias¹ sistemáticas, a tal punto que muchos y muchas terminaban excluyéndolas de su proyecto de vida².

En síntesis, esta investigación comenzaba a mostrar la problemática de unos jóvenes que finalmente no sólo abandonarían la práctica de la educación física, sino que sentirían desagrado por ésta y cualquier otra forma institucional que les “obligara a realizar ejercicio”.

Justamente, ahí entraba la preocupación del grupo de investigación, el cual se amplió con investigadores de otras Universidades y tuvo como propósito abordar el presente interrogante: ¿Por qué a muchos jóvenes no les agradan las clases de educación física, y sin embargo mantienen la motivación por prácticas motricias que se salen de lo institucionalizado de los colegios?

Pero había diferentes formas de abordar la indagación; una podía ser mediante el estudio de los modelos pedagógicos que utilizaban los maestros y maestras; esta posibilidad solamente nos arrojaría datos sobre el docente de educación física, lo cual nos llevaría a lanzar hipótesis (posiblemente a especular) respecto al modelo utilizado y a las posibilidades de motivación que éste daba a los estudiantes. Sin embargo, el grupo consideró, después de varios análisis, que otra forma de abordar la problemática, era comprendiendo a las jóvenes y los jóvenes, que eran quienes mostraban la actitud de desagrado por la clase.

Pero, ¿qué se investigaría de las jóvenes y los jóvenes? Evidentemente, era claro que la situación se ubicaba en la clase de educación física, en la cotidianidad de la clase que ellas y ellos vivían en su colegio; por tanto era ahí donde se debía realizar la investigación y en ella se investigaría la vivencia de la clase, las actitudes que mostraban frente a esa vivencia y los sueños que sobre la clase proyectaban; en otras palabras, estábamos hablando de los imaginarios sociales que las jóvenes y los jóvenes construían sobre la clase de educación física. Por tanto, **el objetivo** que se formuló fue: comprender los imaginarios que los jóvenes y las jóvenes construyen sobre el área. Aspirábamos a que al comprender esos

¹ La práctica motricia es asumida aquí como la realización consciente de acciones de movimiento encaminadas a favorecer algún aspecto del desarrollo humano. En oposición a aquellas prácticas motoras totalmente funcionales, que pueden tener aplicación en lo motriz de las máquinas.

² Ver al respecto el estudio de Jaramillo, Murcia y Portela en torno al sentido de la educación física por parte de la comunidad educativa en el departamento de Caldas, en el que se cuestiona si la educación física es un problema de preparación o seducción (Jaramillo, Murcia & Portela, 2005).

imaginarios, pudiéramos entender mejor el *porqué*, el *cómo* y el *para qué* de esa actitud de apatía de muchos y muchas jóvenes frente a la clase.

Pero, ¿qué era el imaginario?

Esa era una indagación de grandes proporciones; dado que se encuentra absolutamente vigente la discusión entre imaginarios y representaciones, fue entonces necesario recorrer estos senderos para asumir el concepto de *imaginarios* en el estudio.

En este recorrido, se pudo percibir que habían básicamente dos tendencias en el tratamiento de este concepto: Las reproduccionistas, para las cuales el imaginario está asociado con la representación de la realidad, con las categorías que vamos formando de ésta de acuerdo con los esquemas que se forman en la mente de los sujetos. Como lo manifiesta Durand (1968, p. 9), estas categorías pueden ser directas o indirectas. Las primeras, asociadas a las imágenes reflejas de una especie de realidad externa, y las segundas, referentes a algo que solamente nos imaginamos; por ejemplo, los paisajes de Marte; ahí es donde se hace referencia, según el autor, a lo que son los imaginarios. En Moscovici (1968), percibimos categorías generales de la realidad desde las cuales nos formamos una imagen que inicialmente es particular; pero luego, al compartirla con otras personas que tienen la misma imagen, vamos formando una especie de modelo de totalidad, de universalidad. Aunque el autor reconoce la pregnancia simbólica de la representación, está relacionada con lo denotativo del objeto o fenómeno.

Sin embargo, pese a las dos miradas anteriores, existen tendencias más construccionistas, las cuales consideran que las realidades sociales son edificadas desde las redes de sentido que vamos otorgando a diario. Las realidades sociales se construyen como producto de las relaciones (para muchos procesos de comunicación) que diariamente establecemos los seres humanos, las cuales vamos dotando de sentido. Pero esa dotación de sentido no es meramente individual (tendencia psicologista), sino que se estructura desde lo social y a la vez ayuda a reestructurar lo individual; es una relación siempre dinámica de ida y vuelta entre lo social y lo individual.

Entre quienes proponen una profunda reflexión sobre lo simbólico se inscriben autores como Cassirer (1971) y Todorov (1992), al referirse a las funciones simbólicas en la relación *signo símbolo*, coincidiendo en que, pese a que existe un mundo social construido desde los signos, que son reproductivos de la realidad, el mundo social es básicamente simbólico, puesto que incluso a los signos e imágenes los cargamos de espiritualidad, los colmamos de simbolismo desde la historicidad misma de nuestras vidas sociales.

En este contexto de construcción se ubican los imaginarios que asumimos en el estudio como construcciones que se dinamizan entre lo social y lo individual, articulando propuestas como las de Shotter (2001), en términos de la construcción social del imaginario desde las realidades conversacionales; o Castoriadis (1996), para quien el imaginario es una constitución activa, o sea, una creación de los sujetos donde el interés no está en el descubrimiento sino en la constitución de nuevas formas de entender y explicar las realidades, construcción que es apoyada por lo social pero que a la vez ayuda a definirlo; o Pintos (2001), para quien los imaginarios se construyen socialmente a partir de las estructuras que dinamizan los puntos marcados de la realidad. O propuestas como la de J. Searle (1978), quien le da gran importancia a las estructuras de trasfondo que gobiernan unos niveles de realidad más simbólicos.

En el estudio, los imaginarios son entonces esas estructuras de sentido que gobiernan las acciones e interacciones de los jóvenes y que se construyen en medio de la vivencia de las realidades y de los sueños en torno a ellas. Son estructuras dinámicas similares a lo que Castoriadis denomina Imaginarios radicales, pues emergen y se diluyen en las múltiples experiencias de la vida cotidiana que las jóvenes y los jóvenes viven dentro y fuera de la escuela.

Por eso, pese a que la pregunta de investigación era: ¿cuáles son los imaginarios que las jóvenes y los jóvenes construyen en torno a la clase de educación física?, no se podía dejar de lado las influencias que en esos imaginarios juveniles tienen la familia, la institución educativa (no sólo la clase de educación física) y el barrio; ambientes éstos considerados como partes del escenario de búsqueda comprensiva.

La indagación por la condición del ser joven

De nuevo el grupo enfrentaba otro problema, ¿qué son los jóvenes?, ¿cómo construyen la realidad?

En esta búsqueda se pudo apreciar una profunda diferencia entre los conceptos de juventud y adolescencia; diferencia que encierra todo un anclaje epistemológico, político, ético y cultural, pues en sus estructuras de sentido subyace un imaginario que manipula o genera posibilidad, que permite el desarrollo de la autonomía o que encarna heteronomía en las jóvenes y los jóvenes, que permite la construcción o que es impuesto desde las herencias del racionalismo instrumental.

En este sentido, hablar de adolescencia era remitirnos a un concepto generado desde las diferencias biológicas cuyo perfil era totalmente funcional, pues la división entre niñez y adolescencia se hace por los grados de diferencia que existen a nivel de maduración de algunas características anatómico-fisiológicas, devenida de la herencia del racionalismo técnico. Pero además, hablar de adolescente era referirnos a un dominio cultural –también instrumental–, que implicaba “*incapacitado para*”, es decir, que se adolecía de las capacidades necesarias para desempeñar una responsabilidad asignada por la sociedad. Desde esta perspectiva, la sociedad otorgaba un plazo para que el “adolescente” se preparara en la adquisición de ciertas competencias que lo llevarían, luego, a cumplir adecuadamente el papel asignado por ella; sin embargo, otros autores utilizaban el concepto de adolescente en un contexto más escolar (ver Castañeda, 1996, p.76)³.

Esta perspectiva traía signado un imaginario anclado a lo que Balardini (2000) denomina Moratoria social⁴, que supone el desconocimiento de las jóvenes y los jóvenes como posibilidad real actual, asumiéndolos como potencia, como opción hacia el futuro con todas las consecuencias que ello ha implicado en el trazo, ejecución y control de las

³ Para este autor el término adolescencia está mas relacionado con muchachos o muchachas que se encuentran vinculados al mundo escolar cursando el bachillerato y no a quienes están en la universidad, en el mundo laboral o desempleados; pareciera que cuando se desvinculan del colegio, sin importar su edad, su estrato social o sus comportamientos, inmediatamente se convierten en jóvenes.

⁴ Con la aparición de la escuela se crea socioculturalmente la categoría de juventud, asociada al concepto de moratoria, entendida la moratoria como aquel tiempo de preparación para la vida adulta y como una forma de inserción al mundo productivo.

políticas públicas (entre ellas las educativas), en las cuales la persona adulta define lo que es bueno o malo para el adolescente o la adolescente.

Veámos que, por el contrario, la categoría *jóvenes* había emergido socialmente como presencia histórica, pues desde muy tempranas épocas de la historia el heroísmo era asociado con la fortaleza del ser joven y con la búsqueda de formas de mantenerse activo y dinámico⁵. Claro, era necesario establecer la diferencia entre jóvenes y juventud: la primera, estructurada por la fuerza de la historia; la segunda, definida más por la tradición educativa, la cual, a decir de Balardini (2000), al estar asociada con la escolarización ha formado juventudes.

Pero definitivamente, el concepto *juventud* era una idea que deambulaba más por la cultura y la historia que el concepto *adolescencia*; por tanto, el grupo decidió asumir en el trabajo general, la categoría *juventud*, entendida ésta como un fenómeno cultural que implica una condición de reconocimiento social, la cual se bordea por el sentido de “ser alguien con determinados rasgos definidos por la sociedad”. Cuando una persona se siente joven o se ve joven, connota un profundo reconocimiento de la influencia de un imaginario social respecto al concepto que se tiene de juventud. En este ensanchamiento del concepto, los medios masivos de comunicación ejercen una gran influencia, pues justamente desde ellos, se ha impulsado el concepto de *juvenilización* a partir de la dinámica del consumo, en el valor de aquellos que tienen la capacidad y la posibilidad de consumir.

¿Y la educación física?

Esta era otro interrogante que se iba haciendo cada vez más visible en la medida en que el grupo iba avanzando en la recolección y análisis de los relatos, pues el concepto hegemónico de educación física (deporte), no abarcaba la cantidad de referencias que la realidad social nos estaba mostrando. “¿ La educación física como educación del movimiento y para el movimiento?”. Definitivamente los imaginarios de las jóvenes y los jóvenes no se enmarcaban en este concepto: no sólo lo diluían sino que lo trascendían hacia otras connotaciones de sentido mucho más humanas, hacia otras posibilidades en las cuales se ponían de manifiesto las nuevas formas de ver y sentir el mundo.

Era definitivo comprender que la educación física deviene de la reorganización del mundo moderno, y que pese a las asociaciones que se han intentado con las prácticas de la antigüedad, no corresponden, en sentido estricto, a la educación física escolarizada que se conoce después de la influencia moderna de la industria, la producción y el consumo. El concepto de educación física nace pues asociado al concepto de modernidad, la cual está acompañada de grandes cambios sociales y de un desarrollo económico que valora el trabajo como fuente de riqueza; en este sentido, los conceptos de salud y fortaleza física cobran gran importancia dado que se requiere de personas productoras eficientes para las nuevas actividades económicas. (Rozengardt, 2000)

⁵ «La juventud aparece como una “construcción cultural” relativa en el tiempo y en el espacio» (Feixa, 1999, p. 18); lo juvenil ha sido cargado de contenidos particulares acordes a los contextos donde se construye este imaginario, razón por la que el concepto ha estado vinculado a lo heroico, a la fuerza, al coraje, a la vitalidad. Desde esta perspectiva la juventud es heroizada e idealizada. Pero también este imaginario ha instituido en la noción de joven como “la reserva” desde la cual se construirá lo social asignándole un papel fundamental en la construcción de futuro. En ambas versiones “la juventud aparece “mitologizada”; sobre este guión de lo juvenil se han construido las representaciones sobre la vida, en tanto ella habla de un estado por completo opuesto a la muerte.

Las diferentes tendencias de la educación física, son sólo una muestra de la forma como los movimientos culturales y sociales han influido en la dinámica del concepto y reflejan la tensión entre unos imaginarios que asumen profundas dualidades y otros que buscan integrar el ser humano.

Las primeras tendencias llevan implícita la consideración del cuerpo como un objeto: en algunos casos de razón, en otros de ejercitación y perfección, de protección o rendimiento en otros. Cuerpo como objeto de explotación: exhibición, producto o consumo, pero al fin y al cabo cuerpo objeto de manipulación. Cada una de estas propensiones si bien ha aportado elementos importantes que han ayudado a dinamizar las prácticas de la clase, también ha subsumido los imaginarios de los maestros y maestras en acciones reproductivas e instrumentales. Las segundas tendencias buscan rescatar el cuerpo como una totalidad con la vida del ser humano (movimiento, aspiraciones, deseos, sentimientos: lo fisiológico, lo funcional, lo biológico y lo psicológico).

En este marco se han desarrollado tendencias en la educación física tales como la deportiva, la educación psicomotriz, la sociomotriz, la expresiva o de expresión corporal, la tendencia Aeróbica y de *fitness*, la tendencia integradora o de complementación⁶ y la tendencia de problematización motricia⁷.

La unidad de análisis: Población sujeto

La unidad de análisis estuvo conformada por estudiantes de secundaria de los grados 9, 10 y 11 de los colegios seleccionados como focos de trabajo.

Los colegios tomados como foco correspondían a los grupos por estratos, así: un grupo de colegios que representaría el estrato 1-2, un grupo representante del estrato 3-4, y un grupo conformado por los colegios de estrato 5-6. (El grupo podía estar conformado por uno o dos colegios).

La selección de los colegios quedó a disposición del grupo de investigadores e investigadoras de cada universidad, quienes se escogieron en forma intencional. Sin embargo, las instituciones fueron elegidas de las diferentes capitales de los departamentos donde funcionaba la Universidad (el grupo de la Universidad de Caldas seleccionó colegios de Manizales; el de la Universidad Surcolombiana, colegios de Neiva; el de la Universidad del Cauca, colegios de Popayán; el de la Universidad Cooperativa de Colombia, colegios de Bucaramanga; el grupo de la Universidad del Quindío lo hizo con instituciones de Armenia; el de Pamplona con colegios de esta ciudad, y el grupo de la Universidad Pedagógica Nacional seleccionó colegios de Bogotá).

Los estudiantes y las estudiantes se escogieron con base en las siguientes características:

Por cada estrato y colegio, un hombre y una mujer que les agradara la clase, un hombre y una mujer cuyo agrado fuera medio, y un hombre y una mujer que no les gustara la clase de educación física.

⁶ Una referencia histórica a estas tendencias ha sido realizada por un miembro del grupo de investigación en su texto tendencias de la educación física (Ver Camacho, 2004).

⁷ Esta tendencia es referida y desarrollada por el grupo de motricidad humana y mundos simbólicos desde 1993, y ha tenido varias aplicaciones tanto en la educación física como en el entrenamiento deportivo infantil, buscando mejorar el desarrollo de la creatividad en motricidad. (Ver Murcia, Taborda & Ángel, 1998).

LOS HALLAZGOS: Releyendo desde los jóvenes y las jóvenes
ESTRUCTURA SOCIOCULTURAL ENCONTRADA
Mediadores en la construcción de los imaginarios
Una tensión entre los deseos y la tradición cultural

La expresión de los imaginarios de los jóvenes y las jóvenes manifiesta la tensión entre sus aspiraciones, necesidades, deseos y sentimientos, y el mundo simbólico cultural existente. Un mundo que ha estado manejado por personas adultas y que se ha estructurado desde sus imaginarios para controlar a la gente joven, supuestamente con la intención de orientarla hacia una dirección que sólo los adultos conocen y definen, buscando labrarles un mejor futuro y bienestar.

Estos imaginarios se han ido construyendo desde la influencia de varios mediadores como la escuela (dentro de la cual se ubica la clase de educación física, los escenarios y el maestro o maestra), el contexto en el que se ubica la familia, las instituciones, el barrio y los medios de comunicación.

La escuela, como primer mediador en el imaginario, emerge de las sombras de otro imaginario ya consolidado y casi esquemático, que se ha convertido en un modelo: perfilado históricamente en los intersticios de la modernidad y la tradición, perpetuado por los docentes y las docentes de las instituciones educativas, considerado como la verdad de lo moderno hacia donde deben dirigirse todos los esfuerzos de la educación, en busca de una verdad eficiente y productiva.

Aún persiste esa mirada adulto-céntrica de una educación física de tipo funcional en la que se otorga primacía a la perfección de un cuerpo dual a través del ejercicio físico repetitivo que se hace perpetuo en la práctica de los deportes tradicionales. Si ampliamos la mirada interpretativa de estos fenómenos sobre la educación física, podremos encontrar en el fondo del asunto una preeminencia de la racionalidad lógico-instrumental sobre el ser humano, su cuerpo y su desarrollo, como veremos a continuación:

La sociedad capitalista en su modelo económico globalizado, altamente tecnificado y consumista, se apoya en una base científica de carácter positivista que fundamenta la ideología de la supremacía de todo aquello que acerca a la persona al desarrollo de labores rentables, tangibles y medibles. Aquella que exagera una concepción de desarrollo humano basada más en *tener* que en *ser*.

La educación física no escapa a la influencia de esa ideología imperante, afectando particularmente a los profesores y profesoras, y a los formadores de docentes. Casi todos ellos y ellas reducen su trabajo profesional al logro de indicadores Físicos-Atléticos y Técnico-Deportivos, atraídos por el ideario olímpico publicitado ampliamente por los medios, dada su rentabilidad financiera. Así, el cuerpo, entre otras cualidades instrumentales, se limita a ser más fuerte, a saltar más alto y a ser más veloz. La educación física se preocupará entonces por formar un ser humano para la producción y la competencia, para lo que se recurre a métodos de trabajo directivos que garantizan la eficiencia en el menor tiempo posible.

Este modelo ha constituido un mundo simbólico que ha invisibilizado a la gente joven escolarizada, pero que a la vez la ha llevado a reclamar su reconocimiento como sujetos sociales. Por tanto, la clase de educación física que las personas jóvenes vivencian, se

mueve en un escenario ambiguo de controles y libertades, fundamentado en una estructura fija, diseñada por personas adultas para “conducirlas a su mayoría de edad”.

En esta estructura edificada desde la “influencia de la razón técnico instrumental”, subyace un tácito abandono de otras dimensiones (como lo ético, lo estético, lo social, lo reflexivo o lo constructivo) del ser humano, para centrarse en una especie de desarrollismo que sobrevalora lo físico y se orienta hacia la eficiencia deportivo-competitiva, desde estilos directivos y verticales de enseñanza. Esto implica un doble reduccionismo de la educación física: por un lado la limitación del término que lleva a pensarla sólo en lo físico; y por otro, el propio alcance de lo físico que ha adquirido una connotación deportivista–eficientista antes que de Desarrollo Humano.

Lo anterior se expresa en categorías propias del pensamiento pedagógico tradicional, como la imposición y el adiestramiento, caracterizadas por las relaciones de mando directo que el maestro o maestra ejerce en las clases de educación física. La clase reproduce las dinámicas propias de una sesión de entrenamiento deportivo; este tipo de práctica se encuentra ceñido a la norma, y a la exigencia que responde a la orden vertical y distante del profesor o profesora: la dependencia del estudiante o de la estudiante ante las explicaciones, demostraciones y mandatos del maestro o maestra; la monotonía, desde la cual se repiten permanentemente los contenidos de clase y se utilizan métodos poco participativos y dinámicos que no satisfacen las necesidades motricias y de socialización que las personas jóvenes reclaman; la ambigüedad en la evaluación, la cual posee muchos matices, que van desde evaluar el uso del uniforme, hasta calificar el esfuerzo y la técnica; la exclusión y la marginalidad expresada en relaciones de género, siendo las mujeres las principales marginadas de las actividades de clase; y las modalidades deportivas: fútbol y baloncesto, practicadas mayoritariamente por los hombres, y voleibol, más practicado por las mujeres.

Ese mundo simbólico adulto-céntrico que vive la gente joven desde las experiencias cotidianas en la clase de educación física, es un mediador en la construcción de sus imaginarios, y la empuja a considerarlo como escenario de tradición cultural, toda vez que los jóvenes y las jóvenes se encuentran cotidianamente con métodos convencionales de transmisión de conocimiento, con procesos de medición y con contenidos que imprimen su pasividad y desconocimiento sistemático, internalizando algunas categorías de dependencia, incapacidad, aceptación y pasividad motricia en su imaginario sobre la clase, posiciones extremas que, al amparo del desarrollo de una supuesta autonomía en el estudiante, generan una actitud hacia el dejar hacer, hacia el deporte libre. Las jóvenes y los jóvenes aceptan la instrucción o el dejar hacer, la monotonía y la forma arbitraria de la evaluación, en una especie de dependencia que expresa cierta pasividad en las jóvenes y los jóvenes escolares.

Estos procesos se relacionan con el hecho de que en los imaginarios aparezcan categorías que relacionan directamente la educación física con el cuerpo instrumentalizado, dado que la gran mayoría de las mediaciones que en ésta se realizan, se asume el cuerpo como objeto de manipulación y producción y en muchas ocasiones como objeto de consumo.

Pero el imaginario de los jóvenes y las jóvenes no se constituye solamente desde las relaciones directas de la vivencia de clase; en la gente joven influye toda la historia de vida social y cultural, una historia individual que se ha ido consolidando desde los imaginarios sociales y que lleva a manifestar otros linderos que parecen salirse de las experiencias

cotidianas. En los imaginarios de los jóvenes y las jóvenes sobre la clase de educación física como una mirada crítica hacia la clase, emerge desde ellos un reclamo por la libertad compartida, por las responsabilidades comunes, por la exigencia moderada y según cada sujeto, por una evaluación acordada; una categoría que engloba sus imaginarios desde la exigencia de reconocimiento, en la necesidad de que se les tenga en cuenta, de que se les tome en serio; en la posibilidad, si se quiere, de hacerse visibles ante una clase que los ha invisibilizado. Es de reconocer que en la constitución de esta categoría, existen también mediaciones positivas de profesores y profesoras que rescatan al otro como sujeto participante.

Este imaginario reconoce al estudiante o a la estudiante como fundamental en el proceso de clase; son mediaciones en las cuales el profesor o profesora no es quien impone la totalidad de las actividades a desarrollar; por el contrario, se basa en los aportes del estudiante o de la estudiante para realizar su clase, acudiendo a acuerdos tanto sobre la evaluación y los contenidos, como sobre los procedimientos a seguir en la asignatura. Generalmente estos son profesores o profesoras que se integran a las actividades realizadas y cuyos procesos de clase se desarrollan en un ambiente de relaciones horizontales.

El otro mediador que se instaura en la consolidación de los imaginarios de la gente joven, está referido a la influencia del contexto familiar y social, devenido de las fuertes relaciones familiares que en Colombia aún se mantienen, de los escenarios barriales, de las relaciones entre pares que enriquecen el día a día de los jóvenes y de las jóvenes estudiantes y de los medios de comunicación y la industria cultural. Las vivencias diarias de las personas jóvenes en estos ambientes fuera de clase, son un factor que definitivamente influye en la consolidación de sus imaginarios sobre la clase de educación física.

Estas influencias del contexto familiar y social, son otro punto de referencia en la constitución de los imaginarios juveniles y ayudan a consolidar categorías fundamentalmente técnico-instrumentales del cuerpo y de la clase como escenario de tradición cultural. Aún así, algunas influencias de los pares y la organización deportivista del entorno social, llevan a permear categorías de sociabilidad y auto-reconocimiento; son imaginarios donde la gente joven es movida en un vaivén constante entre sus posibilidades de encuentro con el otro y las restricciones a dichas posibilidades de intercambio. Son percepciones del encuentro social del joven o la joven, que cobran valor al ser comparadas con la limitación sugestiva de los muros, las puertas y las ventanas del ámbito escolar; es ahí donde las personas jóvenes reconocen el potencial socio-afectivo que la clase de educación física les brinda.

En la gran mayoría de las familias y en los grupos de pares que habitualmente comparten con los jóvenes y las jóvenes, la única referencia con la educación física es la ofrecida por los medios masivos acerca del deporte y por las escasas orientaciones institucionales. En los barrios, la mayor fuente de práctica del ejercicio físico, y los escenarios, se relacionan con el deporte y están programados desde esta consideración llevando a que se confunda la educación física con las prácticas deportivas.

Por último, parece edificarse un mediador con gran fuerza en la consolidación del imaginario de los jóvenes y las jóvenes, que se encuentra relacionado con la influencia de los medios masivos de comunicación, los cuales han subsumido en su juego de poder no sólo a la gente joven sino a la clase de educación física, a la familia, al barrio y al par, que aparecerían como otros mediadores. Estos mediadores ejercen en realidad una fuerte

oposición a las categorías de la tradición cultural y aparentan un rescate del auto-reconocimiento y valoración de las personas jóvenes.

I. Un imaginario centrado en la educación física como deporte



Yo represento la clase de educación física con los caballos, porque la resistencia que tiene un animal de esos es impresionante; también la represento con las águilas por el sentido de libertad y de lucha, aunque pienso que el hombre mismo se debería asemejar a sí mismo, como símbolo del deporte porque el hombre reúne muchas cosas no sólo en su físico sino también en su mente (...) (Bogotá)

Para los jóvenes y las jóvenes estudiantes, la clase de educación física gira, en todas sus fases, alrededor del concepto de deporte tanto en la teoría como en la práctica. En su imaginario, ven en la clase una posibilidad para aprender deportes tales como: el fútbol, el baloncesto, el microfútbol, el atletismo y el voleibol, que son primordialmente las modalidades deportivas practicadas en el ámbito escolar.

La educación física como deporte se desarrolla en el espacio escolar y su objetivación se afianza y refuerza en prácticas que desde otros agentes socializadores como la familia, el contexto barrial y los medios masivos de comunicación, se expresan y promueven permanentemente; por eso, sus sueños y perspectivas de práctica se encuentran alrededor de la variedad y de la fundamentación en estas prácticas, en la adecuación de los escenarios deportivos, o en el apoyo institucional al deporte.

Dado que los imaginarios se construyen durante toda la historia de vida de los sujetos y en los intersticios de los procesos comunicacionales que se dan en el trasfondo de la vida cotidiana, es evidente que estas múltiples influencias van perpetuando un imaginario deportivizado en las jóvenes y los jóvenes a tal punto que la gran mayoría de las construcciones sociales dadas en torno a la clase de educación física y las prácticas del ejercicio, se basan en las prácticas deportivas; lo cual estaría en concordancia con las ideas expresadas por Pérez & Mugny (citados por Canto, 1994, p. 20), cuando consideran que la influencia social se refleja en “*los procesos a través de los cuales, durante las interacciones sociales directas o simbólicas, los individuos y los grupos forman, difunden y modifican sus modos de pensamiento y acción*”.

Así, el deporte parece imponerse en los imaginarios de todos los actores sociales que tienen relación con la clase de educación física: los profesores y profesoras mediante sus clases orientadas hacia la práctica deportiva, las instituciones que favorecen y apoyan exclusivamente este tipo de prácticas, las familias que apoyan las prácticas deportivas, los medios masivos que refuerzan una estética fundamentada en este concepto y las jóvenes y los jóvenes estudiantes, quienes ven en el deporte no sólo el reflejo de la clase de educación física, sino sus perspectivas, sueños y aspiraciones.

El aprendizaje motriz, dice Riera (1994), se estructura desde las experiencias contextuales y se modifica según esas necesidades del contexto. Es obvio que si las influencias que la gente joven recibe a diario son referidas al deporte, las respuestas motrices estén sesgadas a los estereotipos deportivizados. Por eso, los jóvenes y las jóvenes ven cifrado en el deporte el sentido de la libertad y del esfuerzo; una posibilidad de expresión de su valentía y su debilidad pero también una posibilidad de aprendizaje e inteligencia. Todo esto lo valoran desde el deporte, porque las constantes influencias de todo un contexto deportivizado no sólo han adaptado el cuerpo a las exigencias de este fenómeno sino que han orientado las voluntades a considerar estas creencias como verdades sociales.

Un imaginario que se asume desde el deseo de ser libres, de ser considerados como sujetos intervinientes que tienen poderes sobre el tiempo y el espacio, que pueden volar y mostrar su fuerza y valentía. El deporte les da esta opción y por eso la toman sin reparos; pero ese imaginario desprevenido no trasciende hacia el análisis de fondo de las verdaderas implicaciones de una práctica deportivizada e instrumental del cuerpo, pese a que los análisis posteriores de la clase dejan entrever ese inconformismo por ser considerados como objetos de producción y consumo, al cual han sido lanzados desde las prácticas de clase como deporte.

II. Prácticas y trayectorias: las vivencias de clase

La clase de educación física se desarrolla siguiendo los esquemas y estereotipos de una sesión de entrenamiento, como son: el calentamiento, la fase central y la vuelta a la calma. La propuesta de clase la desarrolla el maestro o maestra donde repite, por lo general, los mismos contenidos (deportes); y con la evaluación, se pretende juzgar el uso del uniforme y las capacidades técnicas mediante indicadores cuantitativos.

Todas estas dinámicas de clase van encarnando unos imaginarios que utilizan el cuerpo para disciplinar al sujeto-estudiante a fin de lograr un control sobre éste. Son prácticas deportivas que desde el rendimiento físico perpetúan los dualismos y convierten el cuerpo en un instrumento para la eficiencia y la eficacia, amparados claramente en paradigmas técnico-instrumentales, que asumen la educación como mera instrucción.

2.1 Metodología: de la instrucción al dejar hacer



El profesor maneja lo que generalmente se ve en educación física, porque desde la primaria se hace trote, desplazamientos, abdominales, juego libre, deporte libre, de pronto como más nuevos son las pruebas de resistencia y velocidad. (Quindío)

Nos manda a sacar materiales por orden de lista, después nos explica lo que toca hacer; si es baloncesto por ejemplo inicia con desplazamientos laterales, después llevar el balón de frente y después lanzamientos, finalmente si nos deja un rato 5 ó 10 minutos para jugar baloncesto o jugar lo que estamos viendo en esta clase. (Neiva)

En la gran mayoría de los jóvenes y las jóvenes tomados como referencia y en las observaciones realizadas, percepciones como éstas eran constantes en el quehacer de la clase de educación física. La permanente repetición de contenidos, la continuidad repetitiva de los medios didácticos y procesos metodológicos y el dejar hacer como estrategia de motivación al final de la clase.

Siempre el maestro o la maestra, por un momento, muestra una intencionalidad de clase instructiva, dirige algunos ejercicios, mantiene una voluntad de poder en sus estudiantes, se dirige a ellos y a ellas con la firme decisión de orientar su clase; pero, en la medida que transcurre la misma, comienza a propiciar resistencias en sus estudiantes hacia la prolongación de la instrucción y a no dar tiempo para el deporte libre. Se dirige al principio, sin embargo, se desfallece al final; la clase sucumbe, se derrumba su instrucción para terminar dejando que los estudiantes y las estudiantes hagan lo que se quieren. “...ella dice un tema y se va a sentarse por allá a ver a los demás”. (Cauca) “El profesor le da a uno espacios para divertirse y para trabajar”. (Neiva)

Educación Física/Deporte, han sido por mucho tiempo el modelo a reproducir en el escenario escolar, configurado desde un imaginario de clase que va desde la instrucción en técnicas deportivas hasta el dejar hacer deporte. Desde un imaginario de educación física como deporte se puede controlar, se puede adiestrar, se puede generar cambios de conducta motriz, pero también se puede dejar en libertad, se puede descansar del maestro y de la estudiante, se puede dejar hacer; siempre que en el deporte lo que interesa es el resultado técnico, el rendimiento.

La escuela encontró así, en el deporte, una estrategia poderosa de formación en los valores de la modernidad: trabajo y producción, control y libertad; valores que se sostienen desde una idea de consumo deliberado. En la clase de educación física se ha empaquetado la dinámica misma de la producción, donde lo que cuenta es la ganancia, para lo cual se reduce el proceso buscando el más corto camino hacia el producto; de esta forma la escuela

renuncia a la creación, a la producción de conocimiento socialmente pertinente, porque esto implica mayores tiempos y esfuerzos; se aísla entonces de la realidad social e histórica, invisibilizando a los sujetos sociales para quienes supuestamente había sido creada. Este imaginario de escuela esbozado desde la mirada de la clase de educación física, encuentra relación con la crítica desarrollada por Parra (1998, p. 282) en términos de que la escuela se centró en la misión distributiva de la modernidad olvidando su función esencial de creación de conocimiento.

2.2 Los contenidos: Siempre lo mismo



“En las clases se orientan únicamente deportes y a veces test para el trabajo físico”. (Manizales)

“La clase no es tan buena que digamos; es normal, siempre es igual”. (Popayán)

“En realidad esos contenidos que se trabajan en el bachillerato, son muy repetitivos, o sea, no hay un cambio, por que no se tiene ese orden que se diga; por ejemplo, el año pasado vimos tal cosa y en este otra; siempre se ve prácticamente lo mismo, no hay una base así como que diga que llevan un orden y que permitan cambiar temas”. (Manizales)

“Las actividades que hacemos en la clase cuando viene el cucho, pues nos pone a hacer ejercicios, usted sabe, vueltas a la cancha, después a hacer abdominales y flexiones de pecho, cuclillas, carreras de velocidad”; (actividades que no son del mayor agrado de los estudiantes e implican cierta monotonía): “... pero eso si todas las clases son las mismas”. (Bogotá)

El repeticionismo en las clases de educación física fue una de las categorías emergentes más fuertes en el presente estudio; así, el “siempre lo mismo” es fuente de desmotivación, pereza, deseos de no hacer nada; es una excusa que empuja a los estudiantes y las estudiantes a inventar una serie de excusas para no asistir a clase, pues es predecible lo que pasará en tanto habitualmente en ella se repiten las mismas cosas y de la misma forma. Por lo general, las estudiantes y los estudiantes de antemano ya saben cuáles son las fases y el tipo de actividades a realizar.

Esa actitud de maestros y maestras también se encuentra influida por los escenarios y materiales que determinan esa prefiguración de clase, al ser diseñados para deportes colectivos tradicionales que son siempre los mismos; es el entorno el que le dice al estudiante o a la estudiante, por medio del paisaje, lo que va a encontrar en clase; paisaje no natural sino encerrado por muros o mallas que rodean la institución escolar. Paisaje que es mirado con recelo por los jóvenes y las jóvenes estudiantes, porque ven menguada su libertad y su posibilidad de ser *ellos mismos*, de crear desde las incertidumbres que una clase variada, diferente y dinámica le podría proporcionar.

“Le cambiaría a la clase la monotonía, eso que tiene uno que practicar siempre los mismos ejercicios, es lo que no me gusta, todo siempre igual”. (Manizales)

“son monótonas (las clases), nunca se varía; en todas las clases que hemos hecho este año, sólo hemos hecho lo mismo: jugar fútbol, no hemos hecho nada más, debería ser más variado, no tan aburridas”. (Popayán)

Pero la repetición, como dispositivo o como estrategia de aprendizaje de la técnica deportiva, no es ideológicamente neutral, como nos lo mostrara Foucault; a ella le subyace el adiestramiento de un cuerpo que se hace eficiente en el gesto. *“El control disciplinario no consiste simplemente en enseñar o imponer una serie de gestos definidos; impone la mejor relación entre un gesto y la actitud global del cuerpo, que es condición de eficacia y rapidez”* (Foucault, 1984, p.156). Es el dispositivo de *disciplinamiento* para la formación de un cuerpo dócil, de un cuerpo natural, susceptible de múltiples operaciones, donde el rendimiento está mediado por la eficiente ejecución técnica del gesto (en nuestro caso deportivo). El deporte es una forma de saber para intervenir los cuerpos, para encauzarlos, para convertirlos en espacios de intervención de mecanismos de poder.

2.3 La evaluación: Apariencia y Eficiencia



“El profesor evalúa que participemos, que no seamos perezosos, que estemos alentados”. (...) “El que haga 20 cestas, pues ya tiene una nota o el que mejor drible, tiene otra nota y así”. (Popayán)

La evaluación se mueve entre las apariencias externas dadas por el estudiante o la estudiante de lo realizado en clase, y las habilidades y destrezas evidenciadas en los

deportes tradicionales. Evidentemente, el profesor o profesora califica a sus estudiantes o bien desde el simple dejar hacer (la actitud), o bien desde la instrucción; califica desde la apariencia cuando orienta su clase en forma instructiva o califica la aptitud deportiva en el dejar hacer. En tal sentido, la evaluación no responde a unos momentos específicos de clase, sino que ésta se hace difusa y ambigua. Así, se efectúa una evaluación que poco gusta a los estudiantes y a las estudiantes, que excluye en la modalidad deportiva y que desconoce lo que realmente ellos aprenden o no de la misma.

“Algunas veces los profesores son muy tiranos y se pegan de cosas sin importancia para rajarnos, como cuando llegan y dicen que como uno no sabe sacar en voleibol perdió un logro, y donde queda las clases que uno fue a aprender a sacar pero que finalmente no aprendió creemos que deberían ser mas condescendientes y fijarse en el interés del estudiante por aprender y evaluar el ahínco con que una trabajó en clase”. (Pamplona).

“Yo quisiera que en la evaluación se pudiera demostrar lo que uno mismo se ejercita, no importa cómo o con qué, pero que articule su cuerpo”; “...que se evaluara lo que uno se ejercita, no que lo midan para ver si uno es capaz de realizar una u otra cosa, igualmente que las evaluaciones fueran un poco más profundas sobre cada tema”. (Armenia)

En las voces de la mayoría de las jóvenes y los jóvenes sobre la evaluación en la clase de educación física, se nota un imaginario de concertación y acuerdo pero no de libertinaje; ninguno expresa deseo de no control, sino que manifiestan la necesidad de que se les tome en cuenta en las decisiones fundamentales sobre su vida; expresan el ideal común en las jóvenes y los jóvenes de todas las clases y razas, cual es el de ser tomados y tomadas en serio, como sujetos de derechos que pueden intervenir directamente en el aquí y en el ahora, en las definiciones básicas de la vida y la sociedad.

Al parecer, los imaginarios sobre evaluación que en los maestros y maestras se han ido formando presentan una gran variedad de opciones, sin que en ellas se muestre algún criterio teórico que permita la articulación o complementariedad entre las diferentes dimensiones del aprendizaje que se deberían evaluar. Se manifiesta en el trasfondo de estas formas tan disímiles de evaluar, una gran confusión por parte de maestros y maestras, quienes, por ejemplo, pueden considerar que el controlar la posesión del uniforme se constituye en la única categoría a evaluar de una gran dimensión que sería la actitud; pero lo más notable, es que esa categoría es la única dimensión considerada por el maestro o la maestra en todo el proceso de evaluación.

¿Qué evaluar entonces en la clase de educación física? Los mismos jóvenes dan una alternativa de gran relevancia en sus imaginarios de participación: se debe evaluar más integralmente, se debe tener en cuenta los intereses y necesidades de las jóvenes y los jóvenes. Esa posibilidad, al ser interpretada desde la teoría de la acción comunicativa y los acuerdos sociales expuesta por Habermas, podría responder a las necesidades de la evaluación: buscar un equilibrio entre lo que se desea ser y lo que se debe ser, mediante la exploración de acuerdos en clase.

III. El Contexto: otro mediador que induce al deportivismo



Pero no sólo la clase de educación física es un mediador de gran potencia en la consolidación de imaginarios deportivizados en torno a la clase; también lo es la institución educativa, la cual se constituye en un verdadero escenario de visibilización del deporte.

“El colegio apoya el deporte, porque se ha preocupado porque jueguen fútbol los muchachos, ellos representan la institución”. (Manizales)

“Cuando estaba en quinto hicieron un campeonato de intercolegiados y nos ganamos una medalla, nos premiaban y nos daban un diploma y ganábamos la materia y ya. A final de año en la clausura, las medallas las daba la alcaldía”. (Popayán)

La familia es otro mediador que propicia y favorece las prácticas deportivas, amparada a veces en la necesidad de este tipo de actividades para el cuidado de la estética y la salud.

“Nosotros en el hogar tenemos una gran admiración por todos los deportes y a mis padres les gusta que nosotros pertenezcamos a diferentes organizaciones deportivas, además, tengo un hermano que practica el ciclismo, también jugamos baloncesto y hacemos patinaje”. (Quindío)

Un mediador de importancia en la consolidación de los imaginarios deportivizados es sin lugar a dudas el barrio, pues es donde se interactúa con el amigo o la amiga, donde se comparte el picadito o donde se comenta también la hazaña del equipo referido.

Existen barrios donde se realiza una gran cantidad de eventos deportivos, donde los escenarios son apropiados en cantidad y calidad y donde el ambiente general es propicio para la práctica de deportes, así sean los más comunes. Pero también existen barrios donde los eventos son muy escasos, los escenarios muy pocos y las prácticas se ven restringidas por factores de diferente índole, entre ellos la inseguridad. En general, los jóvenes y las jóvenes consideran que en la gran mayoría de los barrios, una mejor organización deportiva ayudaría a aumentar la promoción de este tipo de prácticas.

“Yo vivo en el centro de la ciudad, allí hacen falta escenarios deportivos, debido a que no existen organizaciones que promuevan el deporte. Antes yo vivía en el barrio Romero y todos los años se realizaba el campeonato inter-barrios, aquí se jugaba y había un buen contacto humano. A veces nos reunimos con los vecinos a jugar en las calles, aunque es peligroso, se aprenden algunos fundamentos”. (Manizales)

IV. Valoraciones de la Educación Física

Pese a que la mayoría de los imaginarios sociales sobre la educación física se fundamentan en lo que Castoriadis denomina *imaginarios instituidos*, toda vez que se han construido desde las más comunes normatividades y reglas definidas por las instituciones que ya hemos analizado, el imaginario presente en la gran mayoría de las jóvenes y los jóvenes respecto a la educación física es definitivamente radical, puesto que emerge del sentimiento y esperanza que se sale de la institucionalidad y que a veces la critica.

Por eso, pese a que los imaginarios institucionalizados son el esbozo de las estructuras del deporte, existen otros imaginarios radicales que hacen ver en la educación física una alternativa de vida, una posibilidad que tienen los jóvenes y las jóvenes para ser ellos y ellas mismas, para encontrarse con el otro y lo otro, para escapar de las realidades normatizadas de la vida escolar.

En estas dimensiones del imaginario juvenil, la educación física es considerada como algo fuera de lo común, como una experiencia que se vive en la escuela y que es totalmente diferente a las otras áreas, como una posibilidad para construir interdisciplinariedad, como un escenario de socialización en el que se construye identidad en medio de las otras identidades que son diferentes a las nuestras pero que se pueden complementar mediante los ambientes de clase. Justamente por que los jóvenes y las jóvenes reconocen el gran valor de la educación física, sobre todo en el proceso de reconocimiento del otro y lo otro y del autoreconocimiento, consideran que es necesario resignificar muchas de sus prácticas y concepciones haciéndola visible a nivel social: esto es, proyectándola en la comunidad, mostrando sus particularidades, desarrollando niveles de exigencia similar al de otras áreas, e incluso aumentando el tiempo de realización.

Algo fuera de lo común



Para una gran mayoría de los jóvenes y las jóvenes, la clase de educación física es algo que no les sucede permanentemente en el colegio; es algo que los saca de lo convencional y de lo rutinario, que los transporta a otras prácticas y dimensiones, algo que, como lo expresa un relato, cambia las estructuras mismas de la escolaridad:

“La clase de educación física es la única donde no toca copiar, y todo lo hace uno con el cuerpo, entonces uno se puede mostrar tal y como es, puede recochar, moverse y no estar amarrado a una silla”; “... es como cambiar el lápiz por el cuerpo y el cuaderno por una cancha (...) Eso es muy chévere porque es la única clase de todas las que veo que uno puede moverse del puesto sin que le digan nada, y sin que el profesor esté encima alegando”. (Manizales)

“Es cambiar el lápiz por el cuerpo y el cuaderno por una cancha”, es tan sólo una expresión que ni siquiera es preformativa⁸, pero que implica todo un trasfondo de sentimientos arraigados en la carne y el alma de la gente joven; implica un lado que no se marca por la cultura, pero que está ahí, encarnado en el sentimiento del joven y de la joven, en su mirada, en su actitud, en su accionar, en su perspectiva de vida. Un lado que, como lo propone J.L Pintos, está ahí definiendo las acciones e interacciones de los sujetos. Ese lado que pese a estar oculto, y pese a ser sombrío y desconocido por lo social, es lo que genera todas las reacciones intencionales de las comunidades, lo que hace posible la asignación de funciones o status a determinados fenómenos u objetos.

Sinónimo de libertad



Esta connotación de algo trascendental (por que lo trascendental tiene que ver justamente con lo que se sale de lo común), se nota además en expresiones como las de una joven quien considera que *“La educación física es muy importante para la formación de nosotras como personas porque implica tener disciplina y constancia sobre los resultados que se están buscando”*, y se evidencia en manifestaciones diversas, muchas de las cuales se apoyan en la educación física como sinónimo de libertad, de *desestrés*, de descanso:

“Para nosotros la educación física es una asignatura en la que podemos descansar de tanta teoría que vemos por la mañana, esta clase es para gozar y pasarla bien, aquí podemos jugar, movernos por todo lado y desestresarnos. También nos ayuda a mejorar nuestro aspecto físico y moldear el cuerpo, porque es muy importante mantener una buena figura; porque a las mujeres les agrada un hombre con buen cuerpo, donde ninguna parte de piel cuelgue, por el contrario todo esté tonificado y moldeado. Generalmente cuando nos hablan de educación física pensamos en movimiento, pensamos en una clase práctica donde no hay que escribir y dejamos atrás la teoría rutinaria de los cuadernos”. (Manizales)

En este mismo sentido una estudiante afirma: *“...cuando me hablan de educación física se me viene a la cabeza desestrés, de pasarla bien”.* (Bucaramanga)

⁸ J. Searle (op.cit) considera que los enunciados preformativos tienen una propiedad y es la de convertir el enunciado en hecho institucional o en realización.

Es evidente que el “*pasarla bien*” implica para los jóvenes y las jóvenes la posibilidad de estar compartiendo más de cerca con el par, de estar realizando algo que les agrada, algo fuera de lo común, tal y como se analizará más adelante; pero sobre todo, implica la necesidad y el deseo reprimido de libertad, de visibilidad, de querer ser ellos y ellas mismas. En otras palabras, el trasfondo de este tipo de expresiones que abundan en las definiciones de educación física es el reclamo a la academia escolar en general, es la expresión de un horizonte del que mucho hablamos en todos los eventos de educación, pero que poco hacemos efectivo en los procesos reales de clase, diferentes a la educación física. En el trasfondo existe un enérgico reclamo a la educación por la libertad.

Libertad que en su imaginario es sinónimo de búsqueda de posibilidades, es sinónimo de humanidad, de cultura. Pues el ser humano desde sus más recónditos comienzos ha estado siempre buscando su libertad. No es extraño que como manifestación sociogenética y filogenética, los jóvenes y las jóvenes estén en pos de su libertad y vean en la clase de educación física el mejor escenario de la vida escolar para lograrla.

Educación física y lúdica: un imaginario inherente a lo juvenil



La lúdica es una categoría que ha sido encontrada como esencialidad del ser joven, pues la idea de disfrutar la vida en el aquí y el ahora se constituye desde la idea del disfrute y el goce. “*Hay que gozarnos el momento*”, dicen una joven que ve la clase de educación física como la posibilidad escolar para escapar de las tensiones de las otras clases. Por eso, muchos y muchas jóvenes consideran que la educación física es sinónimo de distracción, de descanso, de diversión: “*La clase me produce como alegría, como una emoción, como querer hacer todo bien*”, diría un joven. Otros en este mismo sentido manifiestan expresiones metafóricas que inventan la vida desde la educación física, que hacen de esta clase el único escenario de significatividad sentida de la corporeidad, como lo dice un joven en los siguientes términos:

“Para nosotros la clase es la más vacana de todas porque allí hacemos lo que más nos gusta: charlar y jugar, aunque a veces son puros ejercicios; en resumen, la clase de educación física es para liberar presiones y olvidarnos del colegio por un rato y es muy importante porque nos ayuda a mantenernos bien física y mentalmente, y también nos ayuda a desarrollar muchas habilidades en muchos deportes y juegos”.
(Manizales)

La distracción, la felicidad, la diversión, son categorías que se recogen en el anterior relato, y que se expresan en la “vacanería” de la clase. Pero el ser “*la clase mas vacana*”, no significa en término alguno que sea la clase donde menos se hace. Sino que ese concepto marcado por la gente joven está colmado de motivos histórico- sociales, no sólo que el joven o la joven ha vivido sino que se han anclado como hitos históricos en la cultura, introducidos en la historia como una forma de combatir la opacidad y la tristeza de la educación medieval (ver por ejemplo la propuesta de Victorino Da Feltre de Mantúa con *La Casa Giocosa*).

Un espacio de comunicación



“Lo que más he aprendido en la educación física es a calentar y a compartir con los compañero”.

“Es muy importante porque sino fuera por la educación física, ¿cuándo jugaríamos o compartiéramos con nuestros compañeros?”. (Manizales)

Pero para los jóvenes y las jóvenes la clase es también un espacio de encuentro y desencuentro, de acogimiento y rechazo, de solidaridad; es un escenario de socialización. En éste pueden intercambiar con sus compañeros y compañeras lo más íntimo de sus experiencias y sentires, y pueden acogerse entre pares, en un ambiente de camaradería y distensión.

“La clase de educación física es un espacio donde podemos pensar, decir lo que sentimos, nos podemos integrar y así aprender, el profesor nos estimula y nos educa para que no peleemos y no nos agredamos, que hablemos siempre con la verdad, que nos digamos las cosas como son, sin llegar a disgustarse”. (Popayán)

Está claro que no llegaríamos a ser lo que somos —no lograríamos nuestra naturaleza humana—, de no ser por los procesos de socialización que tenemos durante toda nuestra historia de vida y los mundos imaginarios que se van consolidando en su transcurrir. Este

principio se evidencia tanto en el desarrollo filogenético como ontogenético, pues gracias a que somos de naturaleza social nos hemos formado también como especie.

Gracias a la socialización que iniciamos en nuestras familias podemos introducirnos al mundo simbólico de las culturas, aprendemos a conocer al otro y la naturaleza de los otros, no mediante lecciones escritas, diría Savater (1997), sino mediante la introducción de nuestra naturaleza humana en la naturaleza humana de los demás: de los grupos, de las personas, de las instituciones y de las organizaciones creadas por estas personas e instituciones. Gracias a la socialización llegamos a constituirnos como seres humanos, y desde los imaginarios de las jóvenes y los jóvenes, la clase de educación física es de los pocos escenarios en la escuela que les puede brindar esa posibilidad.

Un entorno de cooperación



En este marco de opciones que los estudiantes y las estudiantes le encuentran a la educación física, resulta importante destacar una categoría relacionada con la posibilidad de desarrollar competencias de cooperación y ayuda mediante la motricidad humana.

El reconocimiento del otro, de lo otro y de sí mismo, el acuerdo, el fortalecimiento de la amistad, son entre otros los factores que hacen de la educación física un factor fundamental en el desarrollo de la cooperación social.

“La educación física es el cambio de una actividad académico-pedagógica, a una actividad física o de recreación, donde nos ponemos de acuerdo todos los compañeros para pasarla bien, compartir y olvidarnos de los problemas de las demás clases”.
(Pamplona)

Mucho se habla de la necesidad de desarrollar procesos de solidaridad, cooperación y ayuda, y al parecer, desde los imaginarios que la gran mayoría de los jóvenes y las jóvenes construyen sobre la clase de educación física, éste es un medio de gran trascendencia para lograr esta tarea.

Una posibilidad interdisciplinaria por construir

Dada la condición de disciplina pedagógica, como también se califica a la educación física, ésta implica desde el ámbito educativo la viabilidad de su articulación con las demás disciplinas. Su razón de ser se ha centrado en una posibilidad que le apuesta al desarrollo físico; no obstante, tras esa posibilidad se propician ámbitos socio-afectivos y socio-culturales, que necesariamente involucran una mirada interdisciplinaria.

Esa consideración, al minimizarla a planos esencialmente instrumentales, desconoce que a través de las prácticas físicas subyace todo un sentido emocional en el que el desarrollo volitivo —las posibilidades de relación humana— es una constante; es la que hace de la clase una asignatura que no es mirada con respeto y posibilidad interdisciplinar por parte de toda la comunidad educativa. Esta perspectiva es asumida por muchos y muchas estudiantes más como carencia que como la posibilidad desarrollada. Pues muy pocos maestros y maestras establecen las articulaciones necesarias y pertinentes.

“Cuando estamos trabajando la educación física el profesor relaciona la clase con temas de otras áreas como: anatomía, porque nos explica qué ejercicios son buenos para fortalecer los músculos y huesos; con salud, porque nos insiste en la clase de alimentos que debemos consumir y cómo debemos hidratarnos cuando estamos haciendo ejercicio o deporte”. (Quindío)

Sin embargo la mayoría de los relatos muestran la carencia de la interdisciplinariedad:

“Los temas que se orientan en la educación física, solamente establecen, de vez en cuando, relaciones con la salud, pero no con otras áreas y creo que sería bueno que se relacionaran con otras, pues eso le ayudaría a uno a aprender mejor. Claro que sin caer en la teoría”. (Manizales)

Esa poca relación hacia otras áreas por parte del profesor genera en los muchachos y muchachas una condición de la clase sólo como el espacio para la demostración, para las apariencias, para la exhibición del músculo; una clase donde sólo interesa la explicación del ejercicio, la demostración y luego la evaluación desde los parámetros establecidos por el maestro o la maestra; implica todo ello una carencia de reflexión sobre las dimensiones que propicia la clase.

V. Imagen del profesor: simpatías y antipatías

Para los estudiantes y las estudiantes, la imagen del profesor o la profesora de educación física se mueve entre dos polaridades: quienes los consideran con grandes capacidades, los ven como acompañantes, como amigo o amiga, como orientador u orientadora; personas chéveres que aportan a la formación y que poseen un saber específico. Y quienes los consideran con mínimas capacidades en comunicación, exigencia, organización y conocimiento. Estas dos polaridades dependen de manera fundamental de cuatro aspectos, a saber:

-La metodología utilizada.

- El tipo de contenidos implementados durante la clase.
- Las formas de evaluar.
- La imagen corporal que proyecta.

La metodología enmarcada en una concepción pedagógica general, se evidencia en las relaciones con los estudiantes y las estudiantes, y en el desarrollo de cada clase. En este sentido constituye una fuente de motivación o rechazo hacia la clase y en un criterio de valoración sobre el desempeño del docente o de la docente.

Si éstas se enmarcan dentro de las denominadas pedagogías activas, constructivistas, en estilos de clase no directivos que favorecen la creatividad, la interacción y la producción alrededor de los contenidos académicos, las jóvenes y los jóvenes consideran al profesor o profesora como bueno-chévere.

“¡Ah, no, el profesor es un vacan! Sabe dictar la clase muy bien, hace los ejercicios y todo lo de la clase, pero de una forma que todos estamos contentos, por ejemplo si nos ponen a hacer ejercicios de velocidad o algo así, lo hace pero en forma de competencia, de tal forma que todos estamos pensando en la competencia y sin darnos cuenta de la clase, si ve, eso es lo vacano”. (Neiva)

Si por el contrario, el profesor o la profesora desarrollan su clase fundamentada en estilos directivos propios de la pedagogía tradicional y tecnocrática, donde los objetivos, los tiempos, los espacios, las actividades, los logros y los criterios de evaluación son definidos desde la mirada del maestro o de la maestra, él o ella son considerados malos y aburridos. *“Es todo odioso, parece como estilo militar, de pronto uno como mujer se siente mal que la traten así”. (Neiva)*

Los contenidos se consideran el eje sobre el cual giran los elementos de formación, a la vez que éstos se constituyen en referente para las actividades y procesos a ser orientados en los espacios académicos de la educación física.

Cuando el profesor o profesora formula los contenidos única y exclusivamente a partir de los fundamentos técnicos de los deportes tradicionalmente practicados en el medio, y los repite año tras año, se le cataloga por los estudiantes como tradicional, desactualizado y “mamón”.

“Las clases deben cambiar, siempre lo mismo durante todos los años, se podrían hacer cosas distintas”. “Le cambiaría a la clase la monotonía, eso que tiene uno que practicar siempre los mismos ejercicios, es lo que no me gusta, todo siempre igual”. “La verdad esa clase es siempre la misma, ejercicio y más ejercicio. O sea no hay recreación, días libres de deporte, cosas así. Yo no sé, la verdad es que esa materia es como tan fácil, no necesitan estudiar tanto, colocar hacer ejercicios y jueguen, eso es como tan fácil” (...) “Que podemos decir que se maneja un tema específico no, siempre es correr, abdominales, estiramientos, juego libre, deportes y rondas”. (Bogotá)

Si por el contrario en los contenidos de la educación física se integran elementos de otras áreas del conocimiento, si se desestructura la enseñanza de la mecánica deportiva, si se hace referencia a diferentes ámbitos del desarrollo humano, si se consultan las

necesidades, expectativas e intereses de los estudiantes y hay una amplia participación de la lúdica, se considera al profesor o a la profesora como una persona actualizada, dinámica, motivadora, propositiva y acompañante en los procesos de formación.

“Los contenidos dictados por el profesor son muy variados: entre ellos tenemos la urbanidad, diariamente hace referencia al comportamiento de las personas, a su comportamiento en grupo”. “El profesor de acá explica bien y es chévere, no lo ve uno como un profesor, pues también como un amigo, uno le puede decir esto o aquello, jugar, cosas así”.(Neiva)

De forma similar, cuando los procesos de evaluación no tienen en cuenta al estudiante o a la estudiante, se considera al maestro o a la maestra como tiranos.

La imagen corporal del profesor o profesora no juega en términos generales un gran papel a la hora de su valoración; sin embargo, muchos y muchas jóvenes los asocian con una persona que regularmente se presenta a las clases de forma adecuada, aunque existen pocas valoraciones de acuerdo con su condición física y corporal.

Bibliografía

- Balardini, S. (2000). *De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud*. Buenos Aires: Trillas.
- Bonilla, C. B. (2000). *Jugando a la mamá. Estudio de caso sobre maternidad precoz y educación sexual*. Armenia: Kinésis.
- Camacho, C. H. (2004). Modelos Pedagógicos en educación física. En: *Revista Kinésis* N° 39, pp. 26-37. Armenia: Editorial Kinésis.
- Canto, J. M. (1994). *Psicología Social e Influencia, estrategias de poder y procesos de cambio*. Barcelona: Aljibe.
- Cassirer, E. (1971). *Antropología Filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castañeda, E. (1996). Los adolescentes de la escuela de final de siglo. En: *Nómadas*. N° 4, pp.75-90. Bogotá: Universidad Central, editorial Presidencia Ltda.
- Castoriadis, C. (1996). *Ontología de la creación*. Bogotá: Colección pensamiento crítico contemporáneo, Ensayo-error.
- Durand, G. (1968). *La imaginación simbólica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Feixa, C. (1999). Generación a- la juventud en la era digital. En: *Revista nómadas* N° 13, pp. 76-91. Bogotá: Universidad Central, Editorial Presencia Ltda..
- Foucault, M. (1984). *Nacimiento de la Prisión. Vigilar y Castigar*. Bogotá. Siglo Veintiuno Editores.
- Jaramillo, L. G., Murcia, N. & Portela, H. (2005). *La educación física: ¿un problema de preparación o seducción?* Sentido que la comunidad educativa le encuentra a los procesos de educación física en la escuela de básica en el departamento de Caldas. Informe final de investigación. Vicerrectoría de investigaciones, Universidad de Caldas. Armenia: Kinésis.
- Murcia, N. & Jaramillo, L. G. (2000). *La investigación cualitativa desde el enfoque de complementariedad etnográfica*. Armenia: Kinésis.

- Murcia, N., Taborda, J. & Ángel, L. F. (1998). Las escuelas de formación deportiva y el entrenamiento deportivo infantil. Un enfoque desde la problematización motriz. Armenia: Kinésis.
- Moscovici, S. (1968). *Psicología social II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Parra, S. R. (1998). El tiempo Mestizo. En: *Viviendo a toda*. Bogotá: Universidad Central, Editorial Presencia.
- Pintos, J. L. (2001). *El meta código «relevancia/opacidad» en la construcción sistémica de las realidades*. www.jpintos.es
- Riera, R. (1994). *Fundamentos del aprendizaje de la técnica y táctica deportivas*. Segunda edición. Madrid: Ande Publicaciones.
- Rozengardt, R. (2000). La educación física en los escenarios de la transformación educativa. Nuevas prácticas. Nuevos discursos. En: *Lecturas educación física y deportes*. <http://www.Efdeportes.com/>
- Savater, F. (1997). *El valor de Educar*. Barcelona: Ariel.
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Searle, J. (1978). *Actos de Habla*. Madrid: Técno.
- Todorov, T. (1992). *Simbolismo e interpretación*. (Trad. C. Lemoine & M. Russotto). Caracas: Monte Ávila editores.

Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos

Dedicado a los niños y a las niñas que participaron en el proyecto y aportaron sus opiniones, sentimientos y sentidos en esta búsqueda por lograr mejores comprensiones sobre las concepciones Infantiles de justicia.

Sara Victoria Alvarado
Héctor Fabio Ospina
María Teresa Luna

Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos

*Sara Victoria Alvarado
Héctor Fabio Ospina
María Teresa Luna*

• **Resumen:** Este artículo, resultado de la investigación cualitativa hermenéutica “Concepciones Políticas y Transformación de Actitudes frente a la Equidad en Niños y Niñas de sectores de alto riesgo social del Eje Cafetero”, somete a discusión tres categorías sobre las concepciones sobre justicia en niños y niñas de 8 a 10 años de contextos violentos: justicia como “equidad” (perspectiva social-cultural), como “cumplimiento de normas y sanciones” (perspectiva moral-jurídica), y como “ejercicio de la democracia” (perspectiva política). Estas categorías provienen del análisis de 360 respuestas a las preguntas “¿Qué es para ustedes la justicia?” y “¿Podrían ustedes dar ejemplos de situaciones o hechos que les hayan parecido justos e injustos en su familia, su escuela, el barrio o el país?” El marco teórico del estudio parte de la socialización política, entendida interdisciplinariamente como mediadora en la construcción de la subjetividad política –específicamente en la construcción de actitudes y concepciones políticas– y definida como proceso a través del cual niños y niñas se vinculan al “pacto social”, adoptando o renegociando reglas de convivencia y concepciones, actitudes y conductas consideradas legítimas. La discusión de los resultados pone énfasis en el papel activo del sujeto, en las diferencias interindividuales y el potencial de cambio de las sociedades a partir de procesos intencionados de sus actores sociales; reafirma el papel definitivo que juegan las circunstancias socio-históricas y la forma particular de apropiación que niños y niñas hacen de ellas en la construcción de sus actitudes, valores y comportamientos políticos y analiza la manera particular como se forma la subjetividad política en los niños y las niñas.

Palabras clave: socialización política, justicia, violencia, educación para la paz.

• **Resumo:** Este artigo é o resultado de uma pesquisa qualitativa hermenêutica chamada “Concepções políticas e transformação de atitudes frente à equidade em meninos e meninas de setores de alto risco social do Eixo Cafeeiro”. Nele se submetem à discussão três categorias a respeito das concepções de “justiça” em crianças, meninos e meninas, de 8 a 10 anos, provenientes de contextos violentos: justiça enquanto “equidade” (perspectiva social-cultural); justiça enquanto “cumprimento de normas e sanções” (perspectiva moral-jurídica); e justiça como “exercício da democracia” (perspectiva política). Isto, a partir de 360 respostas às perguntas: “O que é para você a justiça?” e “Poderia você dar exemplos de situações ou fatos que lhe tenham parecido justos ou injustos na sua família, no bairro, ou no país?”. O marco teórico deste estudo parta da socialização política, compreendida interdisciplinariamente como mediadora na construção da subjetividade política – especificamente, na construção de atitudes e concepções políticas –, e definida como o processo pelo qual as crianças se vinculam ao “pacto social”, adotando ou renegociando regras de convivência e concepções, atitudes e condutas consideradas legítimas. Põe ênfase no papel ativo do sujeito, nas diferenças interindividuais e no potencial de

mudança das sociedades a partir de processos intencionados dos seus atores sociais; compartilha o papel definitivo que jogam as circunstâncias sócio-históricas e a forma particular de apropriação que meninos e meninas fazem delas na construção das suas atitudes, valores e comportamentos políticos; e analisa a maneira particular como se forma a subjetividade política nos meninos e meninas.

Palavras chave: socialização política, justiça, violência, educação para a paz.

Abstract: *This paper, a result of the qualitative-hermeneutic research project, “Political conceptions and attitude change with respect to equity in children from high-risk sectors in the coffee-producing region of Colombia”, discusses three categories of conceptions on justice in 8-10-year-old children living in violent contexts: justice as “equity” (social-cultural perspective), as “compliance with norms and sanctions” (moral-juridical perspective), and as “exercise of democracy” (political perspective). These categories come out of the analysis of 360 answers to the questions “What is justice for you?” and “Could you give examples of situations or facts that you think have been just or unjust in your family, your school, your neighborhood or our Country?” The theoretical framework of this study starts from an interdisciplinary understanding of political socialization as mediator in the construction of political subjectivity, specifically in the construction of political attitudes and conceptions, defined as a process through which children become involved in the “social contract”, adopting or renegotiating norms for living together in society, conceptions, attitudes and behaviors considered as legitimate. The discussion of results emphasizes the active role of subjects, individual differences and potential for change in societies through intentional processes initiated by their social actors; it underscores the crucial role of social-historical circumstances and of the particular form of appropriation that children adopt in the construction of their attitudes, values and political behaviors, and analyzes specific ways in which children’s political subjectivity is configured.*

Key Words: political socialization, justice, violence, peace education.

Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos *

Sara Victoria Alvarado **
Héctor Fabio Ospina ***
María Teresa Luna ****

-I. Introducción. -II. Contexto Teórico. -III. Método. -IV. Resultados. -V. Conclusiones y Discusión. - Bibliografía.

Primera versión recibida enero 19 de 2005; versión final aceptada mayo 6 de 2005 (Eds.)

“Una señora tenía dos niños, uno era pequeño y el otro era de 15 años, no tenían con qué comer, entonces la señora mandó al niño más grande a robar y el niño se fue a robar y lo vio la policía y se lo llevó, y esto es injusto porque el niño sólo quería ayudarle a la mamá”

I. Introducción

El trabajo que se presenta en este artículo expone algunos resultados parciales del proyecto de investigación *“Concepciones Políticas y Transformación de Actitudes frente a la equidad en Niños y Niñas de sectores de alto riesgo social del eje cafetero”*, desarrollado entre 2002 y 2004, como parte de una iniciativa más amplia: *“Proyecto Niños y Niñas*

* Este artículo fue escrito con base en resultados parciales del proyecto de investigación que se desarrolló entre el 22 de Febrero de 2002 y el 5 de Noviembre de 2004 cofinanciado por COLCIENCIAS (Código 1235 –10 –11201), el CINDE, la Universidad de Manizales y Save The Children U. K.: *“Concepciones Políticas y Transformación de Actitudes frente a la equidad en Niños y Niñas de sectores de alto riesgo social del eje cafetero”*, y desarrollado por el equipo de investigación conformado por Sara Victoria Alvarado y Héctor Fabio Ospina, como investigadores principales, María Teresa Luna y Marina Camargo, como investigadoras asistentes, y Luis Guillermo Jaramillo, Julián Loaiza, Victoria Forero, Olga Porras y Nancy Puerta, auxiliares de investigación. Este equipo pertenece a las líneas de investigación: *“Socialización Política y Construcción del Subjetividad”* y *“Educación y Pedagogía”*, del grupo de investigación reconocido por COLCIENCIAS en Categoría A: *“Actores, Escenarios y Procesos del Desarrollo Humano de la Niñez y la Juventud”*, perteneciente al Centro de Investigaciones y estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales. El grupo de investigación agradece la participación de las 8 instituciones educativas, y el compromiso de sus profesores y profesoras frente al proceso.

** Doctora en Educación. Directora de la Línea de Investigación en Socialización Política y Construcción de Subjetividad. Profesora del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales – CINDE. doctoradocinde@umanizales.edu.co

*** Doctor en Educación. Director de la Línea de Investigación en Educación y pedagogía. Profesor del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales – CINDE. proyectocentro@umanizales.edu.co

**** Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Directora Académica de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales – CINDE. Investigadora de la Línea de Investigación⁴ en Socialización Política y Construcción de Subjetividad. mtluna@cinde.org.co

Constructores y Constructoras de Paz”¹, que ha tenido como uno de sus propósitos diseñar y validar, con la participación de los niños y las niñas, una propuesta educativa de construcción de paz como proceso de socialización política, centrada en el fortalecimiento de su potencial humano a nivel afectivo, creativo, ético y político (Ospina & Alvarado, 2001).

En el proceso de validación de la propuesta educativa se ha dado especial énfasis al impacto logrado por ésta en las actitudes de **equidad** y aceptación activa de la diferencia de los niños y las niñas, bajo el supuesto de que dichas actitudes fundamentan el comportamiento no violento, y que su desarrollo está mediado por las comprensiones que los niños y las niñas tienen en torno a la justicia, como marco de regulación de sus procesos de interacción en la vida cotidiana. Es por lo anterior que para el desarrollo del proyecto “*Niños y Niñas Constructores y Constructoras de Paz*” se ha puesto de manifiesto la importancia de conocer y comprender las concepciones que tienen los niños y las niñas acerca de la categoría “justicia”.

La manera particular de trabajar propuestas de construcción de paz fundamentadas en la equidad y la justicia depende de sus contextos de realización, ya que las concepciones que van desarrollando los niños y las niñas sobre estas categorías dependen en gran medida de sus experiencias cotidianas y de sus interacciones con los adultos y los pares en aquellos escenarios en los que transcurre la mayor parte de su tiempo: la casa, la escuela y el barrio; y de su percepción sobre la situación social y política del país, a la que tienen acceso a través de los medios.

Los niños y las niñas que participan en el proyecto habitan contextos altamente violentos, con permanentes expresiones cotidianas de inequidad, exclusión e injusticia social. Por esto, entender la manera pertinente de educar para la paz desarrollando actitudes de equidad –en este contexto–, implicaba tener una comprensión clara de las concepciones de justicia desde las que los niños y las niñas juzgan sus interacciones y se vinculan a los procesos de convivencia y acción colectiva, comprensión que en este estudio se construyó a partir de la sistematización de las respuestas individuales y de los debates y reflexiones colectivas de niños y niñas a las preguntas: “¿*Qué es para ustedes la justicia?*” y “¿*Podrían poner ejemplos de cosas o situaciones que les hayan parecido justas y cosas que les hayan parecido injustas en la casa, la institución, el barrio o el país?*”

II. Contexto Teórico

La Socialización política como mediadora en la construcción de concepciones sobre la *justicia*:

El campo teórico dentro del cual se ubica este trabajo de exploración de las concepciones de los niños y las niñas sobre la categoría *justicia* corresponde a uno de los enfoques de la socialización política, que desde una perspectiva interdisciplinaria analiza la socialización como mediadora en la construcción de la subjetividad política, específicamente en la construcción de actitudes y concepciones políticas.

¹ El proyecto “Niños y Niñas Constructores y Constructoras de Paz”, se está implementando en Colombia desde 1998 por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales, en alianza con Save the Children UNICEF, Fundación Antonio Restrepo Barco y Children of the Andes. Actualmente el proyecto se trabaja además con jóvenes, en alianza con Plan Internacional y con el apoyo de ACDI de Canadá.

De acuerdo con Rodríguez (1989) la socialización política puede entenderse como el proceso a través del cual niños, niñas y jóvenes se vinculan al “pacto social”, adoptando o renegociando las reglas de convivencia y las concepciones, actitudes y conductas que un determinado grupo acepta como legítimas. Esta manera de entender la socialización: hace énfasis en el papel activo del sujeto, en las diferencias interindividuales y en el potencial de cambio de las instituciones y de las sociedades a partir de procesos intencionados de sus actores sociales; comparte el papel definitivo que juegan las circunstancias socio-históricas y la forma particular de apropiación que el niño o la niña hace de ellas, en la construcción de sus actitudes, valores y comportamientos políticos; y analiza la manera particular como se forma la competencia política en los niños y las niñas, como capacidad de acción sobre sí mismos y como capacidad para tener en cuenta elementos sociales y situacionales en sus acciones: “*voluntad de participación (capacidad para exponer las propias necesidades); conciencia de responsabilidad o conciencia social (capacidad para ponerse en el lugar del otro); tolerancia política (capacidad de mantener la comunicación, aunque no puedan ser satisfechas las propias necesidades); y conciencia moral o comunitaria (capacidad de distanciarse de las normas predominantes y de las expectativas de conducta, cuando los principios generales así lo requieren)*” (Rodríguez, 1989, p. 154).

La socialización política así entendida, se refiere entonces al proceso a través del cual los niños y las niñas construyen aquellas concepciones de donde emergen sus actitudes y comportamientos como ciudadanos y ciudadanas –entre ellas sus concepciones en torno a la “justicia”–, como **disposiciones subjetivas** para construir nuevos pactos de convivencia y nuevas formas de organización social.

El fortalecimiento de la competencia política en los niños y las niñas para la construcción de nuevos pactos de convivencia y órdenes sociales, en contextos violentos como el que caracteriza a las zonas urbanas pobres de Colombia, no puede darse por fuera de procesos de educación para la paz, entendida en su acepción de paz positiva, no como ausencia de conflicto o de guerra, sino como construcción positiva, en medio del conflicto, de relaciones democráticas y de un orden que las viabilice (Jarés, 1999), lo que implica, a nivel personal, actitudes de equidad y tolerancia, y a nivel colectivo, formas no violentas de resolución de conflictos, un nivel reducido de violencia y un **nivel elevado de justicia**. Según Boyden & De Berry (2000), el conflicto ayuda en los procesos de construcción social ciudadana, cuando éstos están centrados en las propias maneras de ver el mundo y actuar de los niños y las niñas, quienes tienen recursos sociales desde los cuales pueden participar activamente en los procesos de construcción de ciudadanía y de fortalecimiento del tejido social (Woodhead, 1997 & Panter-Brick, 2000). La necesidad de comprensión de la realidad de la vida de niños y niñas desde sus propias perspectivas es necesaria para generar estrategias más relevantes de educación ciudadana (James & Prout, 1997 y Petty & Jareg, 1998); es necesario reconocer que los niños y niñas, como actores sociales, tienen métodos propios para enfrentar el conflicto y aprender de él; tienen impactos más sostenibles que aquellas estrategias diseñadas desde afuera por expertos adultos, métodos que dependen de sus propias maneras de entender los procesos de interacción social (Mawson, 2004).

Los procesos participativos de socialización política con niños y niñas, que parten realmente de lo que ellos y ellas piensan y de sus maneras infantiles de actuación, y transforman las relaciones de poder entre personas adultas y personas menores basándolas en la cooperación, el respeto y la equidad, generan mayores niveles de empoderamiento⁶ y mejores condiciones para construir procesos de interacción más justos y equitativos

tanto en la vida cotidiana de los niños y las niñas como en aquellos contextos más amplios que en un sentido u otro afectan sus maneras de relacionarse socialmente (Hart, J., 2000, 2004a, 2004b)². Tal como lo demuestran algunos estudios con niños y niñas, aún con menores de 7 años, se advierte su capacidad de asumir roles significativos en los procesos de participación y producir efectos positivos en el comportamiento social de sus comunidades, en programas en los que se reconocían sus derechos y sus responsabilidades, se les permitía el ejercicio de un rol activo y se tenían en cuenta sus puntos de vista (Woodhead, 1998 & Lansdown, 2001). Para generar estos efectos positivos en los niños y las niñas, los programas participativos –de acuerdo con Cussianovich & Márquez (2002)– tienen que desarrollarse con criterios democráticos, de equidad y de no discriminación, y explorar y respetar sus mundos a nivel conceptual, ideológico, cultural, ético, político y social.

Los procesos organizados de participación infantil generan impactos visibles en el reconocimiento de los niños y niñas a la injusticia presente en las distintas formas de discriminación, en la equidad de género, en la equidad en las relaciones entre los niños y las niñas y en la re-democratización de las relaciones sociales en sus contextos de actuación. Las personas menores asumen así un mayor control sobre sus vidas y participan en la construcción de cambios sociales sostenibles, a nivel civil y político, basándose en interacciones pacíficas y equitativas (Short & Carrington, 1991; Hart, R. & Schwab, 1997; Hart, R., 1992, 1997, 2000; Liao, 2003; Veloso, 2003; y Ackerman & otros, 2003).

Además de los procesos participativos infantiles a través de movimientos organizados en diversas propuestas de socialización política –como aquellas a las que se ha hecho alusión en los estudios mencionados–, la conformación de las concepciones de los niños y las niñas en torno a la justicia se va dando en procesos de socialización latente (Chaffe, Morduchowtz & Galperin, 1997). Dichos procesos se dan, por una parte, en los contextos directos de actuación de los niños y las niñas (familia, escuela, barrio), a través de sus formas de relación con padres y madres, pares, hermanos y hermanas, etc.; y por otra, en el contexto social y político más amplio, al que los niños y niñas acceden a través de los medios. A nivel de las instituciones primarias, los padres, las madres, los maestros y las maestras, juegan un papel importante en la conformación de las concepciones de los niños y las niñas en torno a la equidad y la justicia, ayudando a desarrollar una posición frente al mundo basada “en el cuidado”, y un sentido de responsabilidad por participar en la construcción de un mundo más equitativo y justo (Jannings & O’keefe, 2002); a un nivel más amplio, las formas de organización de la sociedad civil impactan las propias posiciones de niños, niñas y jóvenes que se expresan en sus concepciones políticas de ciudadanía o justicia, más referidas a los ámbitos locales –como contextos de actuación directa– que al contexto nacional (Collomb & Natalie, 2003). En sus estudios sobre socialización política con estudiantes de secundaria en la Hungría postcomunista, Zsigo (2003) muestra cómo prevalece una concepción de democracia mínima, más ligada al sostenimiento del statu quo, que refleja las propias valoraciones y prácticas de la sociedad en su conjunto.

Una base para pensar las concepciones de Justicia en niños y niñas:

² Hart, J. (2000, 2004a, 2004b) concluye en este sentido a partir de sus estudios comparativos sobre participación infantil realizados en Nepal, Sierra Leona y los territorios ocupados de Palestina.

El punto de partida para la reflexión sobre las concepciones de justicia en niños y niñas fue el planteamiento de Fraser (2003) referido a la justicia como **equidad en la participación**, según el cual la justicia requiere acuerdos sociales que hagan posible la interacción de las personas de una sociedad en calidad de iguales³. Para que la equidad participativa sea posible, se requiere de al menos dos condiciones: una distribución de los recursos materiales que garantice la independencia y la legitimidad de la voz de los participantes en las decisiones sociales y políticas, y un modelo institucionalizado de valores culturales que refleje igual respeto por todas las personas y garantice sus oportunidades; en este sentido, la justicia tiene una doble dimensión: es económica, en cuanto exige una **redistribución** equitativa, y es cultural, en cuanto exige el **reconocimiento** como regulador de la convivencia social. En tal sentido, todos aquellos acuerdos sociales que no institucionalicen la posibilidad de equidad, son injustos. El requisito de la equidad participativa aplica en todas las áreas de la vida social: *“la vida laboral, las relaciones sexuales, la vida familiar, la esfera pública, la educación y las asociaciones voluntarias de la sociedad civil”* (Fraser, 2003, p. 60), aunque la participación adquiere connotaciones diferentes en cada una de ellas.

Aunque esta perspectiva de Fraser (2003) resulta altamente pertinente al estudio por el contexto de exclusión que define a los niños y a las niñas participantes en el proyecto, es importante traer a la reflexión la perspectiva contractualista de Rawls (1996, 1997), que aporta elementos para comprender las concepciones de algunos de los niños y niñas referidas fundamentalmente al marco normativo jurídico, que relaciona la justicia con la norma y la sanción. Para Rawls, la justicia se constituye en el valor central desde el cual se construye una base colectiva que permite establecer acuerdos políticos alrededor de la cooperación social. Al igual que Fraser, Rawls define la justicia como equidad, aunque sus marcos de comprensión son distintos. A diferencia de Fraser –que deriva su concepción de una crítica a las diferentes formas de exclusión–, Rawls parte de la idea de la necesidad de un marco normativo (contrato social) que regule la estructura básica de la sociedad, desde una base pública de acuerdos políticos voluntarios e informados de cooperación entre ciudadanos y ciudadanas considerados personas libres e iguales, y que se fundamenta en la imparcialidad. Toda sociedad debe tener un conjunto característico de principios que asigne derechos y deberes y distribuya correctamente los cargos y beneficios de la cooperación social. Los principios de la Justicia según Rawls son básicamente dos: la igualdad en la repartición de derechos y deberes básicos, y la igualdad social y económica en la distribución de la riqueza y la autoridad, o su desigualdad sólo en aquellos casos compensadores para todos y todas, y en particular para los menos aventajados de la sociedad. En este sentido, la justicia y sus dos principios tienen que estar en el punto de partida del contrato social compartido o del acuerdo original: *“son los principios que las personas libres y racionales interesadas en promover sus propios intereses aceptarían en una posición inicial de igualdad como definitorios de los términos fundamentales de su asociación”* (Rawls, 1997, p. 24). La igualdad de los seres humanos estará definida desde su naturaleza moral y racional como sujetos de libre elección, lo que abre la perspectiva del pluralismo razonable de la teoría rawlsiana, en las diferentes formas como los sujetos desde sus propios intereses se vinculan al sistema social definido como justo: *“Un sistema social*

³ A pesar de que Nancy Fraser en su estudio limita los miembros de la sociedad –en calidad de iguales– a los adultos, dejando por fuera de la reflexión posible a los niños y las niñas, el estudio retomó sus conceptos poniéndolos en juego en la población infantil.

justo define el ámbito dentro del cual los individuos tienen que desarrollar sus objetivos, proporcionando un marco de derechos y oportunidades así como los medios de satisfacción dentro de los cuales estos fines pueden ser perseguidos equitativamente” (Rawls, 1997, p. 42). En este marco, cualquier interés individual y colectivo que exija la violación de la justicia, carecería de valor, y cualquier arreglo de la estructura básica no puede tender a predisposiciones y actitudes contrarias a los principios de la justicia.

Dado el carácter contractual de la teoría de Rawls, el deber y la obligación juegan un papel definitorio en las concepciones de justicia. El deber natural más importante es el de apoyar y fomentar las instituciones justas, cobrando valor moral el respeto y la ayuda mutua en los procesos de consolidar la institucionalidad. Todas las obligaciones se derivan del principio de la imparcialidad: “...una persona está obligada a cumplir su parte, especificada por las reglas de una institución cuando ha aceptado voluntariamente los beneficios del esquema institucional, o se ha beneficiado de las oportunidades que ofrece para fomentar sus intereses, siempre que esta institución sea justa o imparcial, es decir satisfaga los dos principios de justicia” (Rawls, 1997, p. 314). Esta perspectiva de Rawls marca límites importantes al incumplimiento de la norma por la vía de la resistencia o de la desobediencia civil, fragmentando el poder de la autonomía moral propuesta por Kohlberg (1992) como el estadio más avanzado del desarrollo moral.

Tanto la perspectiva de Rawls como la de Fraser tienen implicaciones importantes en la concepción política de *justicia*, en cuanto necesidad práctica de reordenamientos sociales para la creación de condiciones y oportunidades de equidad e inclusión.

Algunas experiencias previas en investigaciones sobre la Justicia en niños y niñas:

Las concepciones sobre *justicia* en niños y niñas en contextos conflictivos y violentos fueron abordadas en el estudio de Godoy (1999), quien realizó entrevistas a profundidad con niños de la calle y con funcionarios de instituciones de protección en Guatemala, con el fin de explorar cómo percibían su derecho a buscar justicia cuando eran enfrentados a situaciones de violencia o abuso, encontrando que la decisión de reclamar sus derechos se relacionaba con las creencias que los niños y niñas tenían sobre los derechos humanos y con su percepción acerca de las relaciones de pertenencia con la sociedad.

En Colombia Jaramillo, Bermúdez & Escobedo (2001) estudiaron las competencias en razonamiento moral, vida ciudadana, y las representaciones o significaciones que sobre ésta tienen los alumnos y alumnas de séptimo y noveno grados; en su investigación desarrollaron el “índice de discriminación”, el cual les permitió afirmar que si bien la mayoría de los estudiantes y las estudiantes tiene una tendencia no discriminante en situaciones de clara discriminación, se inclinan a ser discriminantes en situaciones en las cuales la discriminación no es evidente. Este estudio resulta de alta relevancia para los propósitos del análisis comprensivo de la categoría *justicia* en niños y niñas que se presenta en este artículo, en la medida en que los marcos referenciales de entrada para pensar la categoría *justicia* fueron el de Fraser (2003), referido a la justicia como redistribución y como reconocimiento, entendido este último como rechazo a toda forma de discriminación, y el de Rawls (1996, 1997), en cuanto a su concepto de justicia como equidad, a partir de unos acuerdos pactados en un contrato social que define la asignación equitativa de derechos y deberes y la distribución equitativa de beneficios sociales.

El presente artículo puede aportar a la consolidación del enfoque de la socialización política centrado en la construcción de subjetividades políticas favorables a la

democracia basada en la equidad y la justicia, en la medida en que dicha construcción propone desde sus **resultados** un marco nuevo para abordar las concepciones de niños y niñas sobre la justicia, a través de tres categorías: la justicia como “**equidad**”, desde una perspectiva social y cultural; la justicia como “**cumplimiento de normas y sanciones**”, desde una perspectiva moral y jurídica; y la justicia como “**ejercicio de la democracia**”, desde una perspectiva política.

III. Método

El presente estudio se desarrolló como parte del componente cualitativo de un proyecto de investigación más amplio. El componente cualitativo se orientó a la comprensión de las concepciones en torno a la justicia, la paz, la violencia y la participación ciudadana de niños y niñas de 8 a 10 años de edad que habitan contextos urbanos violentos, estudiantes de 6 escuelas públicas (Escuela Nuestra Señora del Rosario, Colegio La Playita, Instituto Manizales, Centro de Integración Popular - IPC, Escuela la Asunción y Colegio Andrés Bello) y 3 instituciones de protección (Fundación Niños de los Andes, Hogar Juanita e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar), ubicadas en sectores de alto riesgo social de la ciudad de Manizales. Estas concepciones estuvieron a la base y se resignificaron en el diseño de la propuesta educativa “Niños y Niñas Constructores y Constructoras de Paz” que pretendió impactar sus actitudes frente a la aceptación activa de la diferencia y a la equidad de etnia y de género, cuya validación, para su diseminación en contextos más amplios, constituyó el segundo componente de la investigación, de carácter más cuantitativo, y cuyos resultados pueden encontrarse en otras publicaciones⁴. En el presente artículo sometemos a discusión los resultados obtenidos en torno a la comprensión alcanzada sobre las concepciones de **justicia** de los niños y las niñas, respecto a lo que dicen de la justicia y a los ejemplos que desde su perspectiva usan para mostrar hechos injustos.

La información se recogió a través de dos estrategias: entrevista individual a profundidad a 35 niños y niñas multiplicadores del proyecto “Niños y Niñas Constructores y Constructoras de Paz” y dos talleres realizados con los mismos niños y niñas bajo la coordinación directa del equipo de investigación, que fueron replicados por los multiplicadores y las multiplicadoras en sus instituciones a 77 niños y 83 niñas, ampliando a 195 el grupo directo del que se tomó información. Tanto las entrevistas como los dos talleres giraron en torno a dos preguntas: “¿Qué es para ustedes la justicia?” y “¿Podrían poner ejemplos de cosas o situaciones que les hayan parecido justas y de cosas o situaciones que les hayan parecido injustas en la casa, la institución, el barrio o el país?” En los talleres se persiguió un doble propósito: por una parte, recoger la información para el análisis cualitativo, y por otra, problematizar las respuestas y generar un proceso de reflexión crítica con los niños y niñas multiplicadores sobre la mediación de sus concepciones en las formas de convivencia y de participación en sus contextos institucionales.

Metodológicamente los talleres tuvieron un carácter lúdico y pedagógicamente adaptado a la edad y condiciones de los niños y las niñas, de quienes se obtuvieron resultados individuales (texto escrito y representación gráfica del concepto de justicia y de

⁴ Los resultados de la validación se encuentran en el artículo: “*Transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alto riesgo social, en un proceso de socialización política y educación para la paz*” en proceso de evaluación para su publicación en la Revista Childhood, del Norwegian Centre for Child Research, en Norwegian University of Science and Technology. **10**

sus ejemplos sobre hechos o situaciones injustas) y resultados grupales (memoria de las discusiones y producciones estéticas grupales). Cada taller contó con una guía metodológica, en la que se definían los objetivos del taller (diferenciando la finalidad Investigativa y Educativa), sus fases, actividades y recursos. La sesión de taller fue dirigida por un miembro del equipo con la participación de otros dos investigadores en calidad de observadores y con fines de triangulación. El desarrollo y las observaciones de cada taller fueron sistematizadas y fueron objeto de análisis cualitativo hermenéutico con la ayuda de la herramienta *Atlas ti*.

Al finalizar los talleres, se aplicó la entrevista individual en profundidad a los 35 niños y niñas por parte de uno de los investigadores, a través de una guía abierta que permitió un diálogo con el niño o la niña en el que se procuró ganar mayor precisión sobre las concepciones propias que los niños y las niñas expresaron en torno a la justicia y los significados que le dieron a sus concepciones, a partir del análisis de los ejemplos sobre hechos o situaciones injustas.

Para el análisis de la información recogida se trabajó con un enfoque cualitativo, fundamentado epistemológicamente en la hermenéutica y metodológicamente en un proceso sistemático de carácter inductivo a partir de la construcción de categorías y de su confrontación con los propios actores y con pares académicos. La estructura metodológica se organizó en cuatro momentos:

➡ **Descripción:** Una vez recolectada la información se tomaron los registros escritos de las entrevistas, los textos y los productos gráficos aportados por los niños y las niñas en los talleres, y las observaciones realizadas por el equipo investigador. Se identificaron en ellos y ellas las tendencias y las categorías de ordenamiento para darle un primer nivel de coherencia a la información, en torno a las cuales se hicieron aproximaciones descriptivas que fueron confrontadas con los niños y niñas hasta lograr consensos progresivos en los que reconocieron sus propias expresiones en la información ordenada.

➡ **Interpretación:** Con base en la descripción lograda se fueron identificando posibles relaciones entre las categorías y las tendencias que se fueron sometiendo a discusión en el equipo de investigación, a través de un proceso progresivo de interpretaciones.

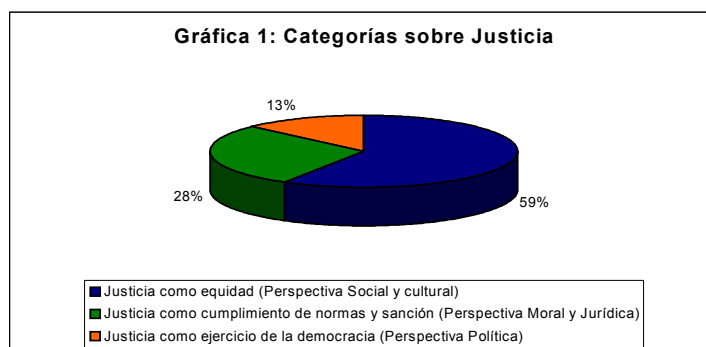
➡ **Constitución de sentido:** A partir de las relaciones identificadas se fue dando coherencia discursiva a la comprensión de los niños y niñas en torno a la justicia, alrededor de las categorías finales: Justicia como “equidad”, desde una perspectiva social y cultural; justicia como “cumplimiento de las normas y las sanciones”, desde una perspectiva moral y jurídica; y justicia como “ejercicio de la democracia”, desde una perspectiva política.

➡ **Devolución de la Información:** El texto construido a lo largo de este proceso teórico fue traducido a un lenguaje infantil en una cartilla que se entregó a los niños y las niñas en el marco de un taller de reconocimiento y apropiación.

IV. Resultados

A partir de las 360 respuestas aportadas por los 195 niños y niñas participantes a nivel individual y en sus debates grupales, se identificaron tres grandes categorías para organizar sus concepciones sobre la *justicia*: la justicia como “equidad”; la justicia como “cumplimiento de normas y sanciones”; y la justicia como “ejercicio de la democracia”

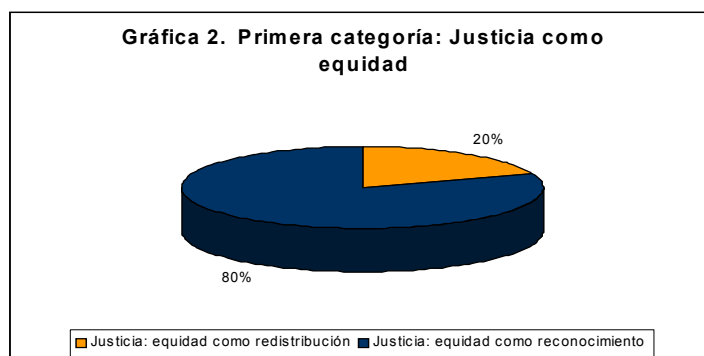
(Ver Gráfica 1).



PRIMERA CATEGORÍA: JUSTICIA COMO EQUIDAD: PERSPECTIVA SOCIAL Y CULTURAL.

“Justicia es igualdad, es que todos seamos iguales; es dar a cada uno lo que le pertenece, es tener todos la misma ley”⁵

El 59% del total de las respuestas de los niños y las niñas participantes, corresponde a la categoría “concepciones de la justicia asociadas a la equidad”, entendida en dos subcategorías, de acuerdo con Fraser (2003), como “**redistribución**” desde una perspectiva social ligada a los derechos en el 20% de los casos; y entendida como “**reconocimiento**”, desde una perspectiva cultural, en el 80% (Gráfica 2).



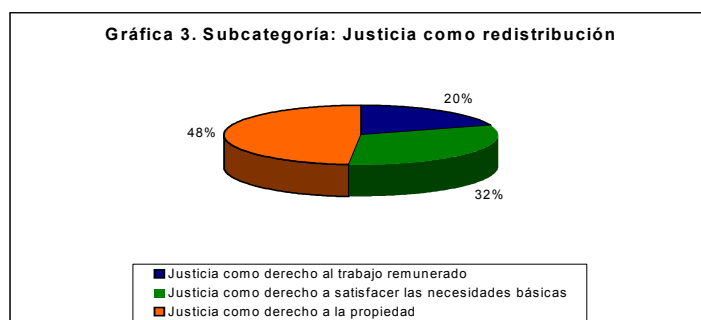
A. SUBCATEGORÍA 1.1: JUSTICIA COMO REDISTRIBUCIÓN.

“Que las familias no puedan alimentarse bien es muy injusto; Es justo que los niños y las niñas y los viejitos que no tienen que comer a veces tienen que robar”⁶

⁵ Expresiones en el taller sobre Justicia, de un niño del grupo de “Niños de los Andes”.

⁶ Expresiones en el taller sobre Justicia, de una niña del grupo de la “Escuela La Playita”.

Como puede observarse en la Gráfica 3, la Justicia referida a la equidad como redistribución, correspondiente al 80% de la categoría “justicia como equidad”, se expresa en tres dimensiones: respeto al derecho al trabajo (20%), respeto al derecho a satisfacer las necesidades básicas (32%) y respeto al derecho a la propiedad (48%).



Justicia como derecho a satisfacer las necesidades básicas:

En el 32% de los casos de la subcategoría “justicia como redistribución”, los niños y las niñas relacionan los conceptos de justicia con el “**respeto al derecho a satisfacer las necesidades básicas**”, dentro de las cuales se da una mayor importancia —equivalente— a los derechos a la **alimentación** (28.6%) y a la **recreación** (28.6%) (*alimentarse bien es justo; cuando hay que comer; es tener oportunidad de practicar el deporte honrado; cuando la gente tiene derecho a la alegría y a compartir sus tradiciones*); en segundo término, los niños y niñas valoran como justo el respeto al derecho a tener un **hábitat sano** y a la **salud** (23.8%) (*protección del medio ambiente; que arreglen los baños; que no maltraten a los animales por deporte; que todos tengamos oportunidad de la salud*); y finalmente, los niños y niñas se refieren al derecho a la **educación** (9.5%) (*poder estudiar; que todos podamos ir a la escuela*); y al derecho al **vestido** (9.5%) (*es justo que las personas tengan en cuando sea qué ponerse para salir*).

Justicia como derecho al trabajo:

El 20% de las respuestas de la subcategoría “justicia como redistribución” se refiere a las concepciones de los niños y las niñas sobre la justicia como “**respeto al derecho al trabajo**”, tanto en términos del acceso, la oportunidad y las condiciones (*trabajo para todos; tener trabajo; es injusto que los niños trabajen descalzos*); como en términos de su reconocimiento a través de una remuneración adecuada, lo que se observa en los ejemplos propuestos por niños y niñas sobre prácticas sociales justas (*cuando lavo un carro y me pagan; cuando en las huelgas se reclaman por mejores salarios*); y sobre prácticas sociales injustas (*una vez le dijeron a mi papá que si cuidaba unas tablas en la noche, que le pagaban y no le pagaron; que no se le roben el salario a los trabajadores; es injusto el secuestro a dirigentes gremiales que están luchando por salarios más justos para sus compañeros*).

Justicia como derecho a la propiedad:

La justicia como equidad entendida como “**derecho a la propiedad**” es expresada en el 48% de las respuestas en la subcategoría “justicia como redistribución”, diferenciando tres tendencias en la comprensión de este derecho: por una parte, el derecho a la propiedad se relaciona con una **distribución equitativa de la riqueza** y los bienes (34.4%), que aunque en la mayoría de casos está referida directamente a elementos y situaciones concretas de la vida cotidiana de niños y niñas en su contexto familiar y escolar (*hay justicia cuando a todos al almuerzo les dan lo mismo; es injusto que mi mamá le dé muchos juguetes a mi hermano y a mí poquitos; cuando hay un solo pan y mi mamá nos da mitad y mitad, está actuando justamente*); en algunas pocas oportunidades el argumento se refiere a una concepción universal más abstracta (*tener la riqueza entre todos en un país, mejor dicho que no hayan tan poquitos ricachones y tantos pobres; es injusto darle hartas cosas a una persona y a la otra no*).

Una segunda tendencia se refiere a la **injusticia en el hecho de quitar a alguien lo que le es propio** (34.4%), entendida en esta parte, no sólo en el sentido de la falta moral en el hecho de robar, sino respecto a su relación social con la violación al derecho a la propiedad. Los niños y las niñas consideran injusto el irrespeto a la propiedad —el acto de robar o de quitar a otro lo que le pertenece—, argumentando dos tipos de razones: unas más ligadas a las consecuencias del hecho (*es cuando un ladrón roba a un señor y es tan de malas que, viene la policía y coge al ladrón y le toca devolver lo que robó; robar no es justo porque lo cogen a uno y lo mandan a la cárcel*); y otras referidas a la identificación de lo justo con el cumplimiento de la norma; en tal sentido, si la ley prohíbe robar, sin ninguna consideración adicional, este hecho se juzga como injusto (*es cuando un señor se está robando una moto y va y la policía lo ve y lo coge, y esto es justo porque está prohibido robar; es justo darle a la persona lo que le pertenece, a mí siempre me lo enseñaron; no se deben coger las cosas de los demás*).

En el 15.6% de las respuestas restantes, como tercera tendencia, se considera por parte de las niñas y los niños que **es justo robar cuando se hace para defender un derecho asociado a las necesidades básicas**, pues el derecho a satisfacerlas está por encima del derecho a la propiedad (*alguien robó un banco para ayudar a su mamá porque le van a hacer una operación y esto es justo; es justo que la gente que no tiene hogar tiene que robar para poder comer y comprar ropa*).

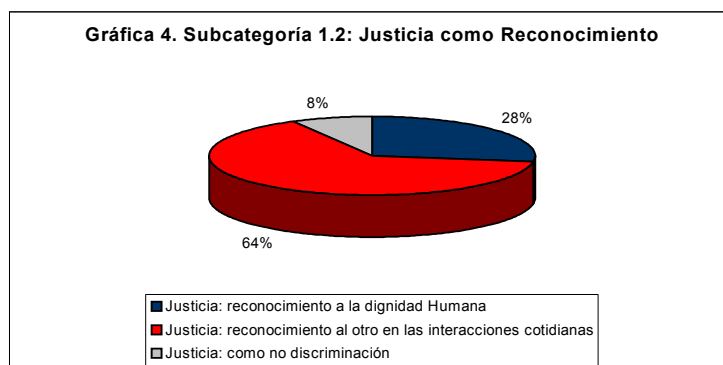
B. SUBCATEGORÍA 1.2: JUSTICIA COMO RECONOCIMIENTO:

*“Es que me hagan valer
mis derechos como cualquier ser humano; hay
justicia cuando un niño es cariñoso con la mamá y
la mamá también es cariñosa con él y cuando la
mamá quiere igual al esposo que a él, aunque él
sólo sea el hijo”.⁷*

Como puede observarse en la Gráfica 4, la Justicia referida a la equidad como reconocimiento, correspondiente al 20% de la categoría “justicia como equidad”, se expresa

⁷ Expresiones en el taller sobre Justicia, de una niña del grupo de la “Escuela Nuestra Señora del Rosario”.

en tres dimensiones: justicia como reconocimiento a la dignidad humana (28%), justicia como reconocimiento al otro en las interacciones cotidianas (64%) y justicia como no discriminación (8%).



Justicia como “reconocimiento a la dignidad humana”:

El 28% de las respuestas en la subcategoría “justicia como reconocimiento” se refiere a la justicia como **“reconocimiento a la dignidad humana”**, dimensión que se despliega en cuatro tendencias: reconocimiento a los derechos de los niños y las niñas (28%), respeto al derecho a la vida (29.3%), reconocimiento como honestidad (36%) y respeto al derecho a la libertad (6.7%).

La primera tendencia, referida a la ***justicia como reconocimiento a sus derechos como seres humanos*** (28%), muestra cómo los derechos de los niños y las niñas y su expresión simbólica en la Convención Internacional, han empezado a formar parte de las concepciones de niños y niñas y a permear algunas prácticas de interacción social (*es respetar y hacer respetar los derechos de los niños como personas, como seres humanos; que cumplan con nuestros derechos; que no nos quiten nuestros derechos; es injusto que se violen los derechos de los niños*). Los niños y las niñas saben que tienen derechos y que deben ser cumplidos aunque sus niveles y formas de comprensión sobre ellos sean diversos, como se deriva de sus expresiones: respetar los derechos, cumplirlos, no quitarlos, recibirlos, no violarlos. Sin embargo, en las respuestas que aportan sólo explicitan dos de ellos referidos a la protección y al trabajo infantil (*es que las madres protejan a sus hijos; es que los niños no tengan que trabajar descalzos*). Queda abierta la pregunta de si los niños y las niñas, además de saber que tienen derechos, saben cuáles son y si tienen referentes concretos sobre cómo defenderlos.

Una segunda tendencia que aparece en el 29.3% de las respuestas de los niños y las niñas, se refiere a las concepciones que relacionan la justicia con el ***respeto al derecho a la vida***, desde una perspectiva incondicional, independientemente de cualquier circunstancia (*es no matar, tener respeto a la otra persona; no matar a las personas ni a los niños; en televisión vi que un señor mató a su esposa y esto no es justo*); o en relación con algún marco normativo (*no se debe matar porque es pecado*). Dentro de esta tendencia, en muchas de las respuestas de los niños y las niñas se define como injusto todo aquel comportamiento de agresión y violencia a otro que termine con la destrucción de ese otro: (*injusticia es cuando hay violencia hasta llegar a matar a la gente; cuando cogen a la gente, la golpean y la puñalean; cuando a alguien lo violan y lo suicidan; es pegarle a*¹⁵

otra persona y destruirle la vida, eso es muy injusto). El rechazo a la muerte como expresión de las concepciones de niños y niñas sobre la justicia, se da en sus respuestas independientemente de los diferentes escenarios de legitimidad: *(es como cuando matan a los que estaban en la cárcel, los matan en la silla eléctrica; es injusto que haya unos penales en los que matan a los presos; las matanzas son injustas aunque se diga que estamos en guerra)*. Algunas pocas respuestas de los niños y las niñas expresan concepciones en las que se define la justicia como respeto a la vida, pero refieren el argumento a la necesidad de defender la vida porque la ley lo manda, porque es un deber, y no por un rechazo al acto de quitar la vida en sí mismo *(injusticia es cuando una persona mata a otra, eso no es justo, es muy pecado hacerlo, en la iglesia siempre enseñaron que es pecado; es matar a una persona sabiendo que no se puede, porque eso es delito y a uno lo pueden meter a la cárcel)*.

Del 36% de las respuestas, como tercera tendencia, se deriva una concepción de justicia referida al reconocimiento a los demás expresado en la **honestidad** en las interacciones cotidianas y como pauta de comportamiento. La ausencia de engaño en los ejemplos propuestos, en algunos casos es referida a comportamientos personales de los propios niños y niñas cuando engañan a otros en sus relaciones cotidianas en la familia, en la escuela, con los adultos o con los compañeros y compañeras *(cuando le dice a la mamá que pasó la evaluación y no fue verdad; es que uno se encuentre plata y la devuelva; cuando uno dice una mentira es injusto; justo es que fui a comprar una bolsa de leche y me dieron dos y devolví una)*; en otros casos, el engaño es caracterizado como injusto o su ausencia define el comportamiento justo, sin referencia directa a una relación personal, sino, por el contrario, referido a otros individuos o colectivos en los que el niño o la niña no están involucrados de manera directa *(es ser honesto con las personas y darle el lugar que les corresponde; cuando en un partido cometieron una falta en el área del penalti, y el árbitro la pitó; si usted se gana una cosa y no se la dan, eso no es justicia; es el juego sucio en el deporte)*; por último, en otros casos, el engaño es referido como injusto cuando dicho comportamiento es dirigido de otros hacia los propios niños o niñas: *(es que a uno no lo engañen; uno va a una tienda y compra leche, vale \$2.000 y le doy \$5.000, y me voy y él me dice: mire la devuelta, eso es justo)*.

Finalmente, una cuarta tendencia que aparece en el 6.7% de los ejemplos propuestos por los niños y las niñas al identificar situaciones injustas, se refiere a las concepciones que relacionan la justicia como reconocimiento, con el **respeto al derecho a la libertad** *(es como sucedió que unos soldados estaban secuestrados y los soltaron después de 10 meses; si a uno lo obligan a casarse con otro hombre que uno no quiere debemos pedir nuestros derechos, pedir justicia; es injusto el secuestro a dirigentes gremiales; es justo cuando a alguien que tengan secuestrado lo suelten para que se reúna con su familia)*.

Justicia como reconocimiento y no dominación en las interacciones cotidianas:

El 64% de las respuestas en la subcategoría “justicia como reconocimiento” se refiere a la justicia como **“reconocimiento y no dominación en las interacciones cotidianas”**, dimensión que se expresa en cuatro tendencias: reconocimiento como no agresión (53.3%), reconocimiento como merecimiento (24%), reconocimiento como credibilidad y confianza (13.1%) y reconocimiento como altruismo (9.6%).

En la primera tendencia los niños y las niñas definen la justicia en términos de **reconocimiento como no agresión y expresión del afecto** (53.3%), manifestando un

fuerte rechazo a cualquier forma de agresión en los procesos de resolución de conflictos. Identifican el concepto de Justicia con la no agresión dirigida en primera instancia hacia los propios niños y niñas de parte de los padres y madres (*es no maltratarnos a los niños, es que no sean tan violentos, que no nos insulten y peguen todo el tiempo*); o de parte de los mismos pares (*cuando un niño mayor le pega a uno pequeño o a los ancianos, cuando peleamos y le contestamos feo a los otros, o decimos vulgaridades; cuando las niñas sacamos un balón y los niños nos lo quitan*). En segundo lugar se rechaza la agresión, entendida como comportamientos agresivos que dañan a otras personas (*que no mantengan agarrados; hay injusticia cuando toda la gente pelea; que quienes manejan aleguen con los ciclistas; es cuando una persona se le tira encima a golpearlo en un concierto; cuando los papás están tratando mal a las mamás y las hacen sentir mal*). Algunos niños y niñas no rechazan la agresión como injusta, sino en aquellos casos en los que no existe una clara justificación, cuando se crean cadenas de agresión que hacen que los niños y las niñas terminen siendo objeto de maltrato por parte de los adultos, sin que haya mediado ningún tipo de comportamiento de su parte que motive o justifique el comportamiento agresivo del adulto (*cuando están peleando mi mamá y mi papá y mi mamá se desquita con mi hermano; que la mamá está brava con el esposo y le dice el niño: mamá, yo tengo hambre. Y la mamá dice: No moleste, ¿es que no “jartó”? váyase a dormir; como una profesora que le ataca a uno injustamente sin uno hacer algo*). Algunos niños y niñas refieren el comportamiento justo al reconocimiento, no sólo como ausencia de agresión, sino como expresión activa del afecto en interacciones entre las personas y con la naturaleza basadas en el buen trato (*ser justo es tratar bien a los animales, a los ancianos y a mí mismo; yo soy justo con mis compañeros porque les paso el balón y no les pego patadas; justicia es que no debemos tratarnos mal ni padres, ni hijos, ni hermanos; ser justos es que no digan groserías y que sean buena gente*). Los niños y las niñas refieren el concepto *justicia* a la expresión del afecto entre las personas, especialmente en el ámbito familiar, lo que cobra gran importancia si tenemos en cuenta que la mayoría de niños y niñas que respondieron a estas preguntas habitan ambientes familiares altamente conflictivos en los que las expresiones de maltrato son muy frecuentes y agresivas (*cuando las personas que me quieren y me aprecian me lo dicen y eso es lo justo; mi papá cuando yo estaba cumpliendo años me dio dos cucos y una pinza y yo le di las gracias y me sentí feliz por su amor y él fue justo; el amor que le daba su mamá era muy lindo para él y él la adoraba, y eso es justicia*). Los niños y niñas resaltan la expresión del afecto en el ejercicio de la función socializadora por parte de los padres y profesores (*hay justicia cuando los padres comprenden a sus hijos drogadictos y los ayudan; como la profesora que nos ayuda con algún problema que uno tenga, y lo trata a uno bien, o sea, justamente; mi mamá y mi papá son justos porque van a trabajar y me compran las cosas que yo necesito*).

Del 24% de las respuestas se deriva, como segunda tendencia, una concepción de la justicia como reconocimiento a los demás por la vía del **merecimiento**; dar a cada quien lo que se merece por lo que ha hecho y por lo que es, desde una perspectiva de equidad, sin importar si el hecho recae sobre sí mismo o sobre otros (*la profesora le pone bien a unos niños sin merecerlo, porque les tiene rosca; recibir lo que merecemos como seres humanos; cuando premian a alguien que hizo sus deberes; que si una profesora le pone una nota buena a un niño y él no se la merece, está siendo injusta con el niño y con ella misma*).

Como tercera tendencia, que aparece en el 13.1% de los ejemplos propuestos por los 17 niños y las niñas, se identifican las concepciones que relacionan la justicia con el

reconocimiento entendido como la **credibilidad y confianza** manifestadas en las interacciones y actitudes cotidianas en el ámbito familiar y escolar. Los niños y niñas conceden gran importancia a la confianza como reguladora de los patrones de relación entre padres e hijos (*fue justo cuando mi papá me mandó por un mandado y se me perdió la moneda y mi papá no me pegó; cuando mi mamá me pega y yo no he sido, y ella no me cree; cuando a una niña vecina se le echa la culpa de haber botado un billete, y no le creen y le pegan por eso*); entre pares (*cuando nos peleamos con un... y vamos y le sapiamos a otras personas lo que él nos ha confiado y eso es injusto*); entre la pareja (*es injusto cuando a una mujer la culpan de tener un hijo diferente al de su esposo y eso es mentira*); o respecto a cualquier relación humana, como concepto de carácter más universal (*justicia es la posibilidad de creer en los demás y de no juzgarlos*).

Finalmente, una cuarta tendencia que aparece en el 9.6% de las respuestas se refiere a las concepciones que relacionan la justicia con el **reconocimiento como cooperación**, argumentando un concepto de justicia referido a las interacciones y actitudes basadas en el altruismo, la generosidad y la cooperación. Dentro de esta tendencia, algunas de las respuestas presentadas por los niños y las niñas están referidas a comportamientos de cooperación frente a las acciones que se consideran responsabilidad de otros, en las que se puede participar activa y cooperadamente (*yo le arreglo la casa a mi mamá para ayudarla mientras ella trabaja y eso es justo; había una vez un niño que le decía a la mamá que no se preocupara, que lo dejara ayudarla a hacer los oficios*). Algunas otras de las respuestas de los niños y las niñas están referidas a la justicia identificada como una actitud de altruismo y generosidad para con las personas que tienen diferentes tipos de necesidades, sin que necesariamente medien relaciones parentales, filiales, comunitarias o afectivas (*justicia es ayudar a una persona cuando está en problemas; cuando una persona intenta ayudar al barrio, hace justicia, como un muchacho que siempre recoge la basura; es justo ayudar a los enfermos; es injusto cuando los pobres piden ayuda y no se les escucha; ser justo con las personas es compartir, como una señora que era de modo... estaba haciendo una comida muy buena, entonces vino un limosnero a pedir un poco y ella lo entró a la casa y le dio mucha comida*).

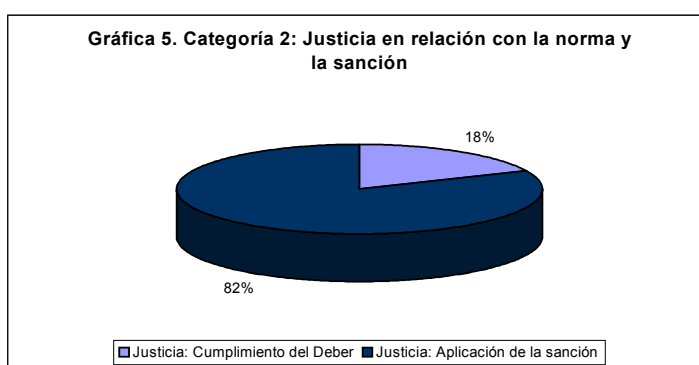
Justicia como no discriminación:

El 8% de las respuestas en la subcategoría “justicia como reconocimiento” se refiere a las concepciones que relacionan la justicia con el **reconocimiento como no discriminación**, con la igualdad de oportunidades y de condiciones para la vida en común, con un concepto distributivo, no de los bienes, sino de las posibilidades de acceso a deberes, a derechos y a lo que se derive de ellos en términos legales, afectivos, de interacción social, de servicios, de participación ciudadana, etc. (*que todos seamos iguales; dar a todos las mismas oportunidades y darle la razón al que la tiene; respetar bien por igual; es que todos tengamos los mismos derechos y la misma ley, que nos traten igual*). Hay algunas referencias a la discriminación por género (*si por ser mujer lo obligan a casarse con otro hombre que uno no quiere eso es muy injusto, porque uno debe de poder decidir*) y por apariencia física (*es que no lo saquen a uno del juego porque es gordo*).

SEGUNDA CATEGORÍA: JUSTICIA COMO CUMPLIMIENTO DE NORMAS Y APLICACIÓN DE SANCIONES. Perspectiva Moral y Jurídica.

“Justicia es que se lleven a los ladrones y no los dejen sueltos para que sigan robando... aplicar los correctivos a una persona que hace daño a otra, como quitarle la vida o agredirla físicamente”⁸

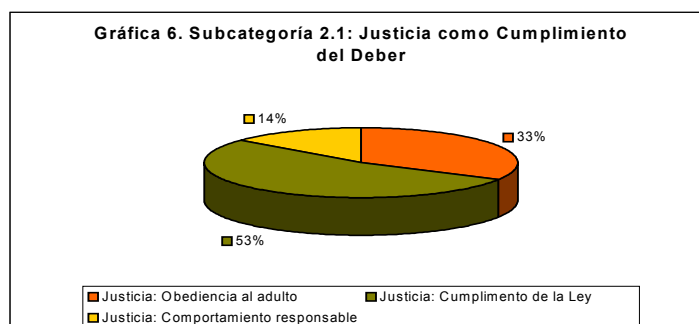
El 28% del total de las respuestas de los niños y las niñas participantes, corresponde a la categoría “concepciones de la justicia relacionadas con la norma y la sanción”, organizadas en dos subcategorías, como “*cumplimiento del deber*”, en el 18% de los casos; y como “*aplicación de la sanción*”, desde una perspectiva moral y jurídica, en el 82% (Gráfica 5).



A. SUBCATEGORÍA 2.1: JUSTICIA COMO CUMPLIMIENTO DEL DEBER.

“Es actuar en lo correcto, como lo que las otras personas grandes esperan de uno, sobretodo hacer lo que la mamá quiere, o la profesora”⁹

La subcategoría “Justicia como cumplimiento del deber” correspondiente al 18% de la categoría “justicia en relación con la norma y la sanción”, se expresa en tres dimensiones: cumplimiento de la ley (53%), obediencia al adulto (33%) y comportamiento responsable (14%), como puede observarse en la gráfica 6.



⁸ Expresiones en el taller sobre Justicia, de un niño del grupo del “Centro de Integración Popular - IPC”.

⁹ Expresiones en el taller sobre Justicia, de una niña del grupo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF.

Justicia como Cumplimiento de la ley:

El 53% de las respuestas en la subcategoría “justicia como cumplimiento del deber” se refiere a la justicia como **“cumplimiento de la norma y de la ley”**, más allá de sus contextos primarios de interacción en la familia y la escuela. Se considera justo por parte de niños y niñas que los miembros de una comunidad o los ciudadanos y ciudadanas del país cumplan las leyes, sin que medien consideraciones respecto al contenido de la norma o ley, al proceso de su formulación o a los fines que persigue. La norma o la ley son buenas y legítimas por principio (*las normas se deben cumplir, pues porque por eso son normas; la justicia se entiende como el cumplimiento de las normas, las reglas y las leyes del país, de la ciudad, del barrio; cumplir las leyes del gobierno y del Presidente; las leyes de los gobiernos son para que vivamos bien*).

Una excepción a las consideraciones sobre la legitimidad de la ley se da en los argumentos que los niños y las niñas aportan sobre la legitimidad a la violación de la norma en el hecho de matar. Algunos niños y niñas justifican el grado de justicia en el hecho de **“quitar la vida a otros”**, dependiendo de la legalidad y legitimidad de los actores sociales involucrados y de la existencia de una razón que motive el acto de matar. Niños y niñas consideran que representa una violación a la ley, y por tanto es injusto matar a los representantes de las entidades legalmente establecidas del Estado (*es una injusticia matar soldados que están defendiendo la patria; Injusticia es matar a los que mandan en el ejército*); igualmente, argumentan como injusto el hecho de que maten las entidades no establecidas legalmente (*injusticia es que la guerrilla mate y destruya a los campesinos; injusticia es que hayan masacres paramilitares*). Por el contrario, se considera justo el acto de quitar la vida cuando dicho acto es realizado por entidades legalmente establecidas (*como el Presidente que para hacer la justicia hace guerra; cuando la policía mata a los malos, como a la guerrilla, los desechables y los ladrones; es bueno matar a los paramilitares para que no hagan más masacres*). Los niños y las niñas no encuentran que se esté violando la ley y por tanto califican como justo el hecho de matar, cuando existe un motivo o causa (*cuando la policía mata a los desechables y a los ladrones para limpiar la sociedad, o sea por el bien de todos los demás; es injusto matar a las personas sin motivo; es injusto matar a una persona que no hizo nada y no se lo merecía; que alguien haga justicia a través de la guerra, donde es justo matar para poder conseguir la paz*).

Justicia como Obediencia al adulto:

En el 33% de los casos correspondientes a la subcategoría “justicia como cumplimiento del deber”, los niños y las niñas relacionan los conceptos de justicia con **“la obediencia al adulto”**, como el cumplimiento de las expectativas que los adultos significativos –padres, madres, profesoras y profesores–, tienen sobre sus comportamientos y actitudes, pues le confieren legitimidad a su autoridad sin ninguna consideración adicional (*es que si de pronto la profesora me deja una tarea, pues... yo le cumpla; si mi papá me dice: tráigame agua, toca hacerle caso; actuar correctamente de acuerdo a lo que los otros esperan de mí, especialmente mi mamá*). Las justificaciones que los niños y las niñas dan sobre las razones para obedecer están relacionadas con el temor al castigo (*es bañarnos, lavar la ropa, lavar la casa, ser ordenado con la ropa, con los cuadernos para no hacer rabiar a los papás para que no nos castiguen*), la gratitud y el cariño (*yo he visto niños muy justos, buenos²⁰ y educados que no meten droga para no hacer sufrir a su familia*), y con motivaciones

religiosas (*uno siempre va a la Iglesia, obedece los mandamientos, no pelea, no alza la voz, hace tareas, para no pecar*).

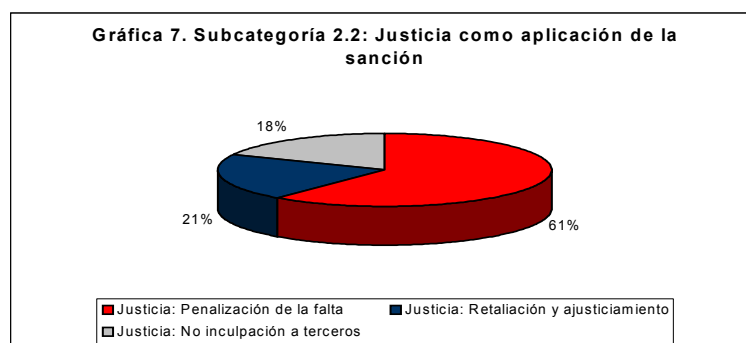
Justicia como Comportamiento responsable:

En el 14% de las respuestas restantes correspondientes a la subcategoría “justicia como cumplimiento del deber”, los niños y niñas argumentan la justicia como **“comportamiento responsable”** por parte de los niños y niñas, las personas adultas, las instituciones, sin hacer referencias explícitas a la norma o a la ley, sino por el contrario poniendo el peso del argumento en el sujeto (*es que uno sea responsable; es ser cumplido; en la escuela, cuando un niño se parte un brazo, la institución tiene que responder; que seamos responsables y no nos portemos como delincuentes, seamos de buen obrar; para mí la justicia es que los doctores actúen responsablemente; ser responsable con las profesoras*).

B. SUBCATEGORÍA 2.2: JUSTICIA COMO APLICACIÓN DE LA SANCIÓN.

“Si por ejemplo, a una joven, niña o grande, ha sido violada y al violador lo han encarcelado”.¹⁰

La subcategoría “Justicia como aplicación de la sanción”, desde una perspectiva moral y jurídica –correspondiente al 82% de la categoría “justicia en relación con la norma y la sanción”–, se expresa en tres dimensiones: justicia como penalización de la falta (61%), justicia como retaliación, venganza y ajusticiamiento (21%), y justicia como no inculpación a terceros (18%), como puede observarse en la gráfica 7.



Justicia como penalización de la falta:

Las concepciones de Justicia referidas por los niños y las niñas a la **penalización de la falta** a través de las sanciones o castigos y como expresión de no impunidad, correspondientes al 61% de la subcategoría “justicia como aplicación de la sanción”, son argumentadas al menos en tres sentidos organizados en las siguientes tendencias: justicia como sanción penal por parte del estado (62%); justicia como no impunidad y ejercicio de

¹⁰ Expresiones en el taller sobre Justicia, de un niño del grupo de la “Escuela La Asunción”.

la sanción independientemente de quien lo haga (25%), y justicia como reconocimiento al deber cumplido (13%).

En sus concepciones tiene mayor peso (62%) la tendencia que argumenta la justicia como ejercicio de la **sanción penal por parte del estado** ante el incumplimiento de las normas o las leyes acordadas socialmente como condiciones de la convivencia ciudadana democrática, especialmente en lo referido a la violación a la **propiedad privada** (*un señor se roba un banco y lo meten a la cárcel; es cuando un ladrón roba a un señor, entonces viene un policía, coge al ladrón; un niño maleducado y robaba, un día se lo entregaron a la justicia y ese niño aprendió a no robar y aprendió qué es la justicia*); a las faltas o violaciones al **derecho a la vida** (*es matar a otra persona y los familiares van a la policía y lo demandan para que haga justicia y pague condena; por mi casa mataron a dos hermanos y se volaron y deben meterlos a la cárcel; aplicar los correctivos a una persona que hace daño a otra, como quitarle la vida*); ante otras **expresiones de la delincuencia** (*a una joven, niña o grande, ha sido violada y al violador lo han encarcelado; por lo menos a un delincuente lo deben meter preso; que capturen a la guerrilla; es deber del gobierno recriminar a los que le hacen daño a los ciudadanos; cuando condenan a un narcotraficante*); o ante **faltas** o comportamientos **que hacen daño a otros** y no aportan a la construcción del bien común (*había una señora que tuvo un niño y el papá se separó de ella y ella lo demandó porque no le estaba pasando nada al niño y allá en la comisaría de familia obligaron a que le pasara la plata y se hizo justicia*).

Como segunda tendencia se encuentran en el 25% de las respuestas aquellas argumentaciones que, independientemente del Estado o de cualquier otra persona o institución que castigue o penalice las violaciones a la ley o a las normas, están orientadas a definir la justicia como **no impunidad** frente a las faltas, como **ejercicio de la sanción** ante ellas (*que si alguien comete alguna cosa mal, o ha actuado mal en cualquier cosa uno espera y quiere que se les haga justicia; es el castigo ante cualquier falta; es que cuando un muchacho molesta y uno le dice al profesor y uno espera que él haga algo; es que si uno hace algo malo, lo debe pagar; castigar a las personas como lo merecen, con el debido castigo*).

Finalmente, en el 13% de las respuestas dentro de esta subcategoría, los niños y niñas consideran la justicia como ejercicio del premio o del **reconocimiento al deber cumplido**, por oposición a la aplicación de sanciones ante la violación de la norma (*es hacer lo correcto con otra persona, por ejemplo, nosotros debemos hacer justicia cuando hacemos un juicio con un preso, debemos concederle lo correcto; se tiene en cuenta la justicia cuando se le hace notar algún error o una actitud positiva en la persona; cuando premian a alguien que hizo sus deberes y no sólo castigan a los necios; si un niño se porta bien, la profesora lo deja izar bandera; es saber comprender a los inocentes y a los culpables, es hacer respetar a los demás, es cuando castigan a alguien con justa razón*).

Justicia como retaliación y ajusticiamiento:

En el 21% de las respuestas correspondientes a la subcategoría “justicia como aplicación de la sanción”, los niños y las niñas consideran que la justicia como ejercicio de la sanción ante las faltas frente a la norma, la ley o los acuerdos sociales implícitos, debe ser ejercida directamente por la sociedad civil y no por parte del Estado. En el 67% de los casos, las respuestas están referidas al ejercicio del castigo, en términos de retaliación,²² venganza o ajusticiamiento, y en el 33% restante, al ejercicio de la defensa por las vías

de hecho. Las concepciones de los niños y las niñas en torno a la justicia como **retaliación, venganza y injusticiamiento** se ilustran con algunos de los ejemplos compartidos en los talleres y entrevistas (*yo vi un día que un taxista mató a un muchacho que le andaba robando el pasacintas, y eso es justicia porque se lo tenía bien merecido, por ladrón; por ejemplo, cuando le pegaron a mi hermanita, ella no se dejó y le devolvió; es cuando a uno lo molesta alguien y uno le quiere vengar; que las niñas tengan que armarse para defenderse; que le peguen a uno y uno también le pega y lo pone en su sitio; un señor amenazó de muerte a otro con un machete por lo que le había hecho; cuando una persona se muere o lo matan uno pide justicia, y si no se la dan, una la hace*). Por su parte, las concepciones de los niños y las niñas sobre la justicia como **ejercicio de la defensa** por las vías de hecho, son ilustradas por ellos y ellas con ejemplos como (*justicia es hacer lo que se debe hacer a los demás para defenderse uno mismo o por la familia; cuando una persona defiende a otras para que no haya injusticia en el país; es cuando alguien vea pegándole a un niño pequeño y hay que defenderlo y decirle al grande “métase con uno de su tamaño”; cuando un señor defiende a una señora porque es golpeada por el marido*).

Justicia como no inculpación:

Finalmente, en las respuestas correspondientes al 18% de la subcategoría “justicia como aplicación de la sanción”, aportadas por los niños y las niñas en los talleres y las entrevistas, ellos y ellas caracterizan como un hecho injusto la inculpación a terceros, diferenciando dos tendencias: el 62% se refiere a la injusticia en el acto de inculpar a otros por **deshonestidad**, para librarse de la propia culpa en la violación de una norma o ley, desplazando su responsabilidad a otros, para que sobre ellos recaigan las consecuencias punitivas del hecho (*un señor mata a una persona y mete a alguien inocente; mi primo mató a una persona y metió a un policía; es algo que es malo porque en eso alguien sale pagando los platos rotos; por ejemplo hay una matanza y culpan a un tipo que estaba por ahí y lo culpan sin ser él el que lo hizo*).

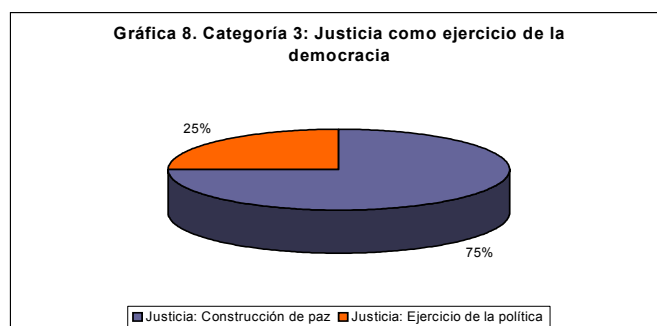
La segunda tendencia, que se identifica en las respuestas, se refiere a la caracterización del hecho injusto de la inculpación a terceros, cuando la causa es el **autoritarismo**, cuando no se consultan las intenciones ni se permite hablar a los que se cree están involucrados (*mi mamá que me da una pela y yo no fui y ella ni me pregunta; mi mamá me manda hacer un oficio y mi padrastro me da una garrotera sin siquiera mirar si hice las cosas; cuando la profesora me regaña por algo que yo no haya hecho; que no juzguen a los inocentes sino a los ladrones; como asesinan a una persona y hay otra persona al lado, entonces viene la policía y lo capturan a él y le echan la culpa*).

TERCERA CATEGORÍA: JUSTICIA COMO EJERCICIO DE LA DEMOCRACIA. Perspectiva Política.

“Justicia es que no hagan más guerra, que no hagan más violencia... que se pueda hacer la paz en el mundo para que los niños podamos vivir felices”¹¹

¹¹ Expresiones en el taller sobre Justicia, de una niña del grupo del Hogar Juanita.

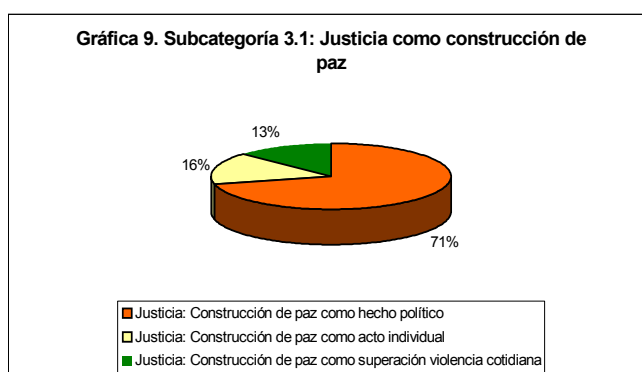
El 13% del total de las respuestas de los niños y las niñas participantes, corresponde a la categoría “concepciones que asocian la justicia al ejercicio de la democracia”, desde una perspectiva política, entendida en el marco de dos subcategorías: como construcción de paz y superación activa de la violencia en el 75% de los casos, y como ejercicio de la política y de la legalidad en un contexto democrático, en el 25% restante (Gráfica 8).



A. SUBCATEGORÍA 3.1: JUSTICIA COMO CONSTRUCCIÓN DE PAZ.

“La justicia es que todos ayudemos a hacer la paz y que el gobierno no siga haciendo más guerra”¹²

La subcategoría “Justicia como construcción de paz” correspondiente al 75% de la categoría “justicia como ejercicio de la democracia”, se expresa en tres dimensiones: la construcción de paz como un hecho político (71%), la construcción de paz como un acto de conciencia individual (16%) y la paz como superación de la violencia en la vida cotidiana (13%), como puede observarse en la gráfica 9.



Justicia como construcción de paz entendida como hecho político:

El 71% de las respuestas en la subcategoría “justicia como construcción de paz” relaciona la construcción de paz con un **“hecho político”**, dimensión que se expresa en dos tendencias: la paz como un hecho universal (77%) y la construcción de paz como

¹² Expresiones en el taller sobre Justicia, de una niña del “Colegio Andrés Bello”.

responsabilidad del Estado (23%). Las concepciones de justicia expresadas por los niños y las niñas en el marco de la primera tendencia, tienen relación con declaraciones abstractas sobre la paz como **hecho universal**, como un estado o situación deseable, cuya construcción nos corresponde a todos los ciudadanos y ciudadanas, y frente a la cual los niños y niñas se perciben como víctimas de la violencia y de la guerra que se intenta superar, y no como participantes en su proceso de construcción (*la justicia es la paz en el mundo y su defensa; un acto de paz en el mundo, en un país, en un departamento; que todos tengamos paz y que en el país no debe haber violencia porque los niños así no podemos ser felices; la guerra es una injusticia y nosotros no necesitamos guerra sino paz; es vivir en paz y sin violencia; que no se sigan matando y que hagan la paz en Colombia; que no haya más muertes en Colombia*).

Las concepciones de niños y niñas sobre la justicia, en el marco de la segunda tendencia expresada en el 23% de los casos, se relaciona con la construcción de paz como una **responsabilidad del Estado**, donde se legitima el uso de la fuerza armada como condición para lograr el bienestar de los ciudadanos y ciudadanas (*justicia es que el Presidente mande al ejército cuando vienen los guerrilleros, ponen bombas en los retenes para entrar en la ciudad y secuestrar; todo lo que se hace contra la guerrilla y los paramilitares es justo, por que matan, violan, cometen secuestros y eso es malo*).

Justicia como construcción de paz; proceso entendido como un acto que depende de la conciencia individual:

En el 16% de los casos de la subcategoría “justicia como construcción de paz”, las respuestas se refieren a la justicia como un proceso de construcción de paz que depende de la **conciencia y la voluntad individual**. Los niños y niñas que aportan sus opiniones en esta dirección no se refieren a las raíces más estructurales de la violencia y de la guerra a nivel social, económico, cultural y político, y ponen toda la responsabilidad de la construcción de la paz en el sujeto individual, como un problema de “buena conciencia” y de disposición favorable desde la voluntad, sin mediación de la acción política (*si todos nos volviéramos buenos habría paz y eso sería la justicia; es que unas personas no hagan cosas malas para nuestra paz; que las personas sean justas, como los colombianos que queremos hacer la paz y los que no son justos quieren hacer la guerra; debemos ser justos para vivir bien; una persona quiere paz y si todos lo queremos lo logramos y eso es justicia*).

Justicia como superación de la violencia cotidiana:

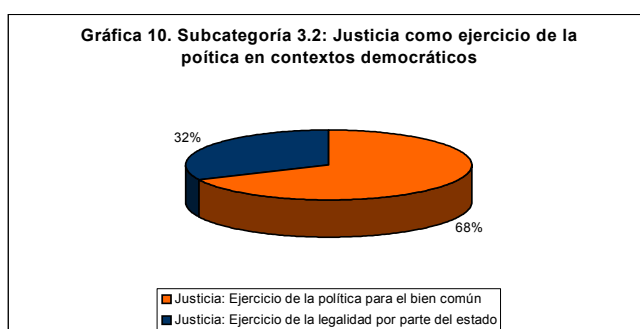
Finalmente, en el 13% de los casos en la subcategoría “justicia como construcción de paz” los niños y las niñas consideran la justicia como la **superación de la violencia en la vida cotidiana** y en sus escenarios de realización (*la justicia es acabar con la delincuencia juvenil; es que no atraquen, no trafiquen, no violen por el vicio; es injusto que los adultos nos den malos ejemplos con el sexo y nos hagan hacer cosas que a nosotros no nos gustan; yo pido justicia para que en mi barrio no haya más ladrones y violencia; es injusto que las niñas tengan que armarse para defenderse; es injusto que quienes manejan aleguen con los ciclistas*).

B. SUBCATEGORÍA 3.2: JUSTICIA COMO EJERCICIO DE LA POLÍTICA

EN UN CONTEXTO DEMOCRÁTICO.

“Justicia es que cuando hayan nuevos gobernantes hagan leyes que piensan en el pueblo”¹³

La subcategoría “**Justicia como ejercicio de la política**” correspondiente al 25% de la categoría “justicia como ejercicio de la democracia”, se expresa en dos dimensiones: la justicia como acción política orientada al bien común (68%) y la justicia como ejercicio de la función legal por parte del Estado (32%), como puede observarse en la gráfica 10.



Justicia como acción política para el bien común:

En el 68% de los casos de la subcategoría “Justicia como ejercicio de la política”, las respuestas se refieren a la justicia como **acción política orientada al bien común** que involucra a diferentes actores sociales: por una parte, el Estado, que según los niños y niñas debe ejercer su autoridad para lograr condiciones de paz y justicia en el país (*es la respuesta del Estado ante las necesidades de los campesinos; es como cuando Andrés Pastrana que actuó bien por toda Colombia con lo del Cagüán; es justo que el gobierno luche contra el narcotráfico en Colombia; es que el gobierno haga leyes para que la riqueza de nuestro país sea para todos y que castigue al que se la quiere robar; es que en elecciones no haya trampa; es injusto que el gobierno ponga impuestos tan altos cuando hay tanta miseria en el país*); y por otra parte, la sociedad civil, que según los niños, debe participar de manera organizada en los procesos democráticos facilitados por el gobierno o desde la oposición (*trabajar por el país cooperando con lo que nos conviene a todos; es justo que cuando el Estado no responde, hayan manifestaciones de protesta; participar en las elecciones para votar por el que pueda ayudar bien; es justo que las familias que no tienen qué comer ni dónde meterse y se toman alguna tierra en la que vienen haciendo una posesión y es injusto que venga la policía y los saque de ahí*).

Justicia como ejercicio de la función legal por parte del Estado:

Finalmente, el 32% de las respuestas en la subcategoría “Justicia como ejercicio de la política” estuvieron orientadas hacia afirmaciones que relacionan la justicia con el ejercicio de la función legal por parte del Estado, en el sentido de **formular leyes y organizarse**

¹³ Expresiones en el taller sobre Justicia, de un niño del “Instituto Manizales”.

para hacerlas cumplir (*la justicia son las leyes que representan a un país y las condenas que se ponen para las personas que no las cumplan; es que las autoridades hagan cumplir las leyes del país pero sin abusar de la autoridad, como cuando los policías abusan de los civiles; son las leyes que hay para que se eviten las guerras entre los países; es el ministro que aplica la ley judicial y el castigo público*).

V. Conclusiones y Discusión

La concepción de justicia en los niños y niñas ha sido estudiada principalmente desde la perspectiva psicológica propuesta por las teorías del desarrollo moral y de la cognición social, respecto a la génesis, desarrollo evolutivo, formas de argumentación moral de la categoría o en cuanto a las representaciones del concepto. En la presente investigación, tanto la aproximación interdisciplinaria frente a los procesos de socialización política, como la metodología desarrollada desde un enfoque cualitativo inductivo, permitió a través de un proceso de reconstrucción hermenéutica construir las tres categorías de análisis –que se someten a discusión en este artículo–, como marcos de comprensión de las formas particulares como los niños y niñas que habitan contextos altamente violentos piensan sobre la justicia, y cómo juzgan los hechos y situaciones cotidianas desde estas propias maneras de pensar. En el análisis de las definiciones sobre justicia y de los ejemplos sobre situaciones de injusticia, fue clara la relación entre las propias vivencias de los niños y las niñas, con sus concepciones sobre lo justo y lo injusto y con sus ideas sobre las maneras de actuar justamente. La alta conflictividad de los contextos en los que transcurre su historia, tanto en términos de los patrones maltratantes que caracterizan sus interacciones cotidianas como de la violencia que caracteriza sus ambientes de actuación, hace que aparezcan muchas expresiones de la justicia basadas en la retaliación, la venganza o la inculpación. La legitimidad de los sistemas reguladores de la justicia, desde el Estado y la sociedad civil, es puesta en cuestión por parte de los niños y las niñas, quienes ven la impunidad como una práctica común y como un elemento que obstaculiza el ejercicio de la equidad, el cumplimiento de las normas y acuerdos sociales y el ejercicio de la democracia.

Estas tres categorías son justicia como “equidad”, en un marco social y cultural; justicia como “cumplimiento de normas y sanciones”, en un marco jurídico normativo; y justicia como “ejercicio de la democracia”, en un marco político.

Tal como lo demostraron los resultados, la perspectiva más fuerte en niños y niñas corresponde a la primera de las tres categorías: justicia como equidad en el 59% de las respuestas, pero la gran mayoría de ellas están referidas (80%) a la equidad en términos de reconocimiento, en la acepción de Fraser, pero a diferencia de su teoría que pone el énfasis del reconocimiento en la inclusión cultural, los niños y las niñas lo ponen en lo que podríamos llamar “inclusión afectiva” (64%), pues definen los actos justos principalmente en los procesos de interacción cotidiana ligados al afecto.

En segunda instancia, los niños y las niñas expresan concepciones de justicia ligadas a la categoría “cumplimiento de las normas y sanciones” (28%), acercándose más a la propuesta contractualista de Rawls, pero poniendo la fuerza de sus argumentaciones no en la adhesión a la norma y en el respeto a las leyes y acuerdos pactados (sólo el 18%), sino en argumentos que refieren la justicia al castigo, a la sanción ante el incumplimiento de la norma, bien sea por la vía de la penalización de la falta por parte de la autoridad, o bien por la vía de la retaliación o de la inculpación.

Aunque en pocos casos (13%), los niños y las niñas se acercan a una concepción de

la justicia más ligada al ejercicio de la democracia desde una perspectiva política, la mayoría de los argumentos (75%) están ligados a la construcción de condiciones de equidad, inclusión y paz, como hechos políticos orientados al bien común.

Los hallazgos del presente estudio, aunque aportan evidencia empírica sobre las formas que adquieren ciertas categorías teóricas como las propuestas por Fraser y Rawls para explicar las concepciones de justicia en los procesos históricos y culturales reales, en grupos humanos cotidianos, muestran al mismo tiempo la insuficiencia de estos marcos conceptuales para dar cuenta de las concepciones que sobre la idea de justicia tienen los niños y las niñas.

La escuela, como escenario de socialización política, tiene que ayudar de manera decidida en los procesos de fortalecimiento de la subjetividad política, aportando a la consolidación de las concepciones de justicia basadas en la equidad social (redistribución de la riqueza) y cultural (reconocimiento), pero esto no puede hacerse por fuera de la promoción de una cultura de la legalidad, que ayude a establecer una mejor relación de los niños y las niñas con la norma y los acuerdos sociales, que no esté mediada necesariamente por el castigo. En un contexto como el colombiano, es fundamental fortalecer, al mismo tiempo, el campo de la acción práctica de los niños y las niñas en procesos de construcción de paz y democracia en sus escenarios de actuación cotidiana (familia, escuela), reconociendo su potencial de ciudadanía plena, al dar sentido y legitimidad a **su voz** y a sus maneras prácticas de construir sentidos sociales, culturales y políticos.

Los resultados de la presente investigación abren un camino de reflexión que deberá ser validado en nuevos estudios con hipótesis que permitan ir precisando y afinando sus límites conceptuales y contextuales. Es necesario avanzar en la comprensión de las concepciones sobre la justicia en niños y niñas de otras regiones, contextos, culturas y grupos socioeconómicos, para validar las categorías de este estudio o abrir nuevas maneras de comprensión que permitan entender las formas propias que tienen los niños y las niñas para explicar los procesos de interacción social y para vincularse a ellos; y poder desde dicha comprensión generar estrategias educativas de formación ciudadana para la democracia, estrategias que, como el proyecto “Niños y Niñas Constructores y Constructoras de Paz”, buscan cada día ser más pertinentes.

Bibliografía

- Ackerman, L., Feeny, T., Hart, J. & Newman, J. (2003). *Understanding and Evaluating Children's Participation. A review of Contemporary Literature*. London: Plan International, U.K.
- Boyden, J. & De Berry, J. (2000). “Children in Adversity”. En *Forced Migration Review*, vol. 9, pp. 33-36.
- Collomb, R & Nathalie, N. (2003). *Young People and Citizenship: A comparison between Belfast and Marseille (Northern Ireland, France)*. Queen's University of Belfast UK. Proquest Digital dissertations. wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3103037.
- Cussianovich, A. & Márquez, A. (2002). *Toward a Protagonist Participation of Boys, Girls and Teenagers*. Lima: Save The Children.
- Chaffee, S., Morduchowitz, R. & Galperin, H. (1997). “Education for Democracy in Argentina: Effects of a newspaper-in-school program. *International Journal of Public Opinion Research*, vol. 9, pp. 13-35.
- Fraser, N. (2003). *Redistribución, Reconocimiento y Exclusión Social*. En: *Inclusión y*

- Nuevas Ciudadanías. Condiciones para la Convivencia y Seguridad Democráticas. Seminario Internacional – Memorias. Bogotá: Universidad Javeriana - DABS.
- Godoy, A. (1999). Our right is the right to be killed: Making rights real on the streets of Guatemala City. *Childhood*, vol 6, pp.423-442.
- Hart, J. (2000). "Children's Clubs: News Ways of Working with Conflict-Displaced Children in Sri Lanka". En: *Forced Migration Review*, vol. 15, pp. 36-39.
- Hart, J. (2004). "Beyond Struggle and Aid: Children's Identities in a Palestinian Refugee Camp". En: J. Boyden & J. De Berry (eds.) *Children and Youth on the Front Line: Ethnography, Armed Conflict and Displacement*. Oxford: Berghahn Books, pp. 272-301.
- Hart, J. (2004). "Children's Participation in Humanitarian Action: Learning from zones of armed conflict. Synthesis Report and Three Country Studies prepared for the Canadian International Development Agency (CIDA). Oxford: Refugee Studies Centre, University of Oxford and The International NGO Training and Research Centre INTRAC. 2004.
- Hart, R. (1992). Children's Participation: From Tokenismo to Citizenship, Innocenti essays. No. 4. UNICEF International Child Development Centre, Florence, Italy.
- Hart, R. & Schwab, M. (1997). Children's Rights and the building of democracy: A dialogue on the International Movement for Children's Participation. *Social Justice*, v24 n3p177-01. ERIC_NO: EJ560363.
- Hart, R. (1997). Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care. London: UNICEF.
- Hart, R. (2000). Community Governance and Children's Rights. En: Ranjai, R. (ed). *The Political Participation of Children*. Harvard Center for Population and Development Studies.
- James, A. & Prout, A. (eds) (1997). Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London: Palmer Press.
- Jaramillo, R., Bermúdez, A. & Escobedo, H. (2001). Comprensión y Sensibilidad Ciudadana. Interpretación de resultados. Evaluación aplicada a 7º y 9º grados. (Informe Ejecutivo). Bogotá.
- Jarés, X. (1999). Educación para la Paz. Madrid: Editorial Popular.
- Jannings, L & O'Keefe, T. (2002). Parents and Children Inquiring together: written conversations about social justice. *Language Arts*, v79 n5 p. 404-14. ERIC_NO: EJ644852.
- Kohlberg, L. (1992). Psicología del desarrollo Moral. Bilbao: Biblioteca de Psicología, Desclee de Brouwer.
- Lansdown, G. (2001). Promoting Children's Participation in Democratic Decision-making. En: L. Ackerman, T. Feeny, J. Hart, & J. Newman, (2003). *Understanding and Evaluating Children's Participation. A review of Contemporary Literature*. London: Plan International, U.K.
- Liao, H. (2003). Communication and Political Socialization: The case of kids voting Wertern New York. State University of New York. Proquest Digital dissertations. wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3111171
- Mawson, A. (2004). "Children, Impunity and Justice: Some Dilemmas from Northern Uganda". En: J. Boyden, & J. De Berry (eds.) *Children and Youth on the Front Line: Ethnography, Armed Conflict and Displacement*. Oxford, Berghahn Books, pp. 218-233.

- Ospina, H. & Alvarado, S. (2001). Los Niños, las Niñas y los Jóvenes recuperan su voz en los procesos de construcción de paz (Ponencia presentada en Encuentro Bilateral de Educadores y Comunicadores de Educación para la Democracia y la Paz. Lima.)
- Panther-Brick, C. (2000). "Nobody's Children? A Reconsideration of Child Abandonment". En: C. Panther-Brick, & M. Smith (eds.) *Abandoned Children*. Cambridge University Press, pp.1-25.
- Petty, C. & Jareg, E. (1998). "Conflict, Poverty and Family Separation: The Problem of Institutional Care". En: P. Bracken & C. Petty (eds.) *Rethinking the Trauma of War*, London: Free Association Books, pp.146-169.
- Rawls, J. (1996). *Liberalismo Político*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, A. (1989). *Socialización Política*. En: J. Seaone, & A. Rodríguez. *Psicología Política*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Short, G. & Carrington, B. (1991). Unfair discrimination: Teaching the Principles to Children of primary school age. *Journal of moral education*, v20, n2, p. 157-76. ERIC_NO: EJ48428.
- Veloso, L. (2003). *Remarking the future Childhood and the paradoxes o citizenship in the Brazilian democratic imagination*. University of Chicago. Proquest Digital dissertations. wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3007167
- Woodhead, M. (1997). "Psychology and the Cultural Construction of Children's Needs". En: A. James & A. Prout (eds.) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Palmer Press, pp. 63-84.
- Woodhead, M. (1998). "Children's Perspectives on their working lives-A participatory Study in Bangladesh, Ethiopia, The Phillipines, Guatemala, El Salvador y Nicaragua". Stockholm: Radda Barnen.
- Zsigo, F. (2003). *Democratic ideas, understandings, practices and attitudes among students in post-communist Hungary, 1989-2001*. Syracuse University. Proquest Digital dissertations. wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/.